

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO EL CORTE INGLÉS

Fabíola Eiras Esteves Mendes Lopes

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialidade Formação de Adultos

Relatório de Estágio Orientado  
pela Prof<sup>a</sup>. Doutora Natália Alves

2015

*“O que conta é criar meios e ensejos de formação, colocar ao dispor dos adultos um repertório de possibilidades que lhes permitam compreender melhor o seu trabalho e aperfeiçoar as suas competências profissionais, refletir sobre os seus percursos pessoais, adquirir conhecimentos e sistematizar informação. «Formar-se» não é algo que se possa ver num lugar à parte. Bem pelo contrário, é um processo que se confunde com a própria vida dos adultos.”*

António Nóvoa



## **Agradecimentos**

Antes de mais, aos elementos do Departamento de Formação do El Corte Inglés pelo acolhimento, à Salomé Barreira pela aprovação do estágio, à Zoraida Ebrahimio pela orientação e tutoria e à Alda Bernardes pela indicação.

Obrigada.

À Professora Natália Alves pela orientação na mais verdadeira aceção da palavra e pela autêntica preocupação. O seu incentivo foi fundamental.

À Maria e à Rute pelos pares de olhos extra durante *todo* o nosso percurso e por todo apoio ao longo destes cinco anos.

Àqueles que me dão alento...

a minha Mãe, os meus irmãos (inclusive os recém-chegados) e o Igor. Obrigada pelo apoio incondicional a todos os níveis. À minha Avó, cujo modelo de “mulher de carreira” pretendo seguir, ao Zé Manel, o académico de alma e coração e ao meu Pai, que me deixou a imensa vontade de aprender.

A vós um eterno obrigada.

## **Resumo**

O relatório “A Formação Profissional no El Corte Inglés” é resultado do estágio no âmbito do mestrado em Ciências da Educação realizado no Departamento de Formação da empresa El Corte Inglés, Grandes Armazéns de Lisboa.

O El Corte Inglés apresenta uma grande oferta de formação, sendo a Formação Inicial de Vendedores parte integrante dessa oferta. O presente relatório tem como objetivos descrever e analisar a minha participação na dinâmica do Departamento de Formação e, especialmente, na dinamização da Formação Inicial de Vendedores.

As atividades realizadas durante o estágio centraram-se na Formação Inicial de Vendedores, desde a conceção de materiais de apoio das sessões à dinamização das sessões em si. Esta última é parte crucial do subcapítulo “Aprender a ser Formadora no El Corte Inglés” no qual é apresentada a formação realizada na empresa sob a perspetiva de uma estagiária e através das práticas pedagógicas usadas pelas formadoras do Departamento.

## **Palavras-chave**

Formação Profissional \*Formação Inicial de Vendedores \* Dinamização da formação

## **Abstract**

The report "Professional Training in El Corte Inglés" is the result of the internship for the master's degree in Educational Sciences held at the Training Department of El Corte Inglés, Department Stores in Lisbon.

El Corte Inglés offers a wide range of training, and the Initial Training for Salespeople is an important part of this offer. This report aims to describe and evaluate my participation in the dynamics of the Training Department and, especially, on the Initial Training of Salespeople courses dynamics.

The activities carried out during the internship were focused on Initial Training of Salespeople, from the conception of sessions' support materials to the dynamization of the sessions themselves. This last one is a crucial part of the subchapter "Learn how to be a Trainer in El Corte Inglés" in which the enterprise training is displayed from the perspective of an intern and through the teaching practices used by the Department's trainers.

## **Key words**

Professional Training \* Initial Training of Salespeople \* Training Development

## Índice

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I – Enquadramento teórico.....</b>	<b>3</b>
1.1 <i>Educação/Formação de Adultos .....</i>	3
1.2 <i>Formação Profissional Contínua.....</i>	10
1.3 <i>A Gestão da Formação .....</i>	20
<b>Capítulo II – Estágio no El Corte Inglés .....</b>	<b>27</b>
2.1 <i>Primeiros contactos.....</i>	28
2.2 <i>Caracterização do El Corte Inglés.....</i>	29
2.2.1 <i>O El Corte Inglés .....</i>	29
2.2.2 <i>O Departamento de Formação .....</i>	32
2.3 <i>Acolhimento e integração .....</i>	41
2.4 <i>Tarefas realizadas .....</i>	42
2.4.1 <i>Elaboração do Relatório de Natal .....</i>	42
2.4.2 <i>Reformulação dos materiais de apoio à formação .....</i>	44
2.4.3 <i>Conceção do Plano de Sessão .....</i>	49
2.5 <i>Aprender a ser Formadora no El Corte Inglés .....</i>	52
2.5.1 <i>Metodologia .....</i>	53
2.5.2 <i>Como aprendi a ser Formadora: o processo de aprendizagem .....</i>	57
2.5.3 <i>A formação do El Corte Inglés – modos de trabalho pedagógico .....</i>	61
2.5.4 <i>Os saberes de um formador.....</i>	67
<b>Considerações finais .....</b>	<b>73</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>78</b>

## Introdução

As sociedades modernas têm sido marcadas por uma crescente globalização dos mercados e por uma forte concorrência entre empresas. Os mercados estão em constante competição, o que exige que as organizações adotem estratégias que não as típicas de contenção de custos. Neste sentido, as organizações encaram os recursos humanos sob um ponto de vista estratégico e como um recurso verdadeiramente valioso (Estêvão, 2001).

Este novo modo de ver os recursos humanos pressupõe uma aposta nos trabalhadores e permite que estes desenvolvam e adquiram novas competências e conhecimentos. O reconhecimento e valorização dos recursos humanos são, muitas vezes, alcançados pela prática da formação profissional contínua nas organizações.

Sob esta perspetiva, a formação profissional pode ser compreendida “como um conjunto de aprendizagens planeadas, concebido com o objetivo de resultar no desenvolvimento e mudança contínua das atitudes, competências e conhecimentos, indispensáveis para o desempenho das atividades inerentes à função de cada indivíduo” (Sousa & Hacard-Verpoort, 2011, p. 155). Assim sendo, a formação pode assumir um duplo papel: desenvolver os indivíduos, profissional e pessoalmente, e responder às exigências das organizações.

Nesta senda, a investigação no campo da formação profissional contínua tem sido alvo de inúmeras abordagens, das quais duas são de destacar: a abordagem feita a partir do campo da Gestão de Recursos Humanos e a abordagem partir do campo das Ciências da Educação (Almeida *et al.*, 2008). A primeira, originária da Teoria do Capital Humano, procura problematizar a importância da formação profissional no âmbito do funcionamento dos sistemas económicos, valorizando o seu contributo para o desenvolvimento competitivo das organizações e, conseqüentemente, dos países. A segunda caracteriza-se pela problematização do processo global dos indivíduos e da sociedade no âmbito da educação/formação de adultos, em que se considera a formação para o trabalho mas, sobretudo, se valoriza a formação para a cidadania e para a mudança social (Canário, 1999).

É na lógica das duas abordagens referidas, ou melhor, na sua articulação, que pretendo incidir o relatório que se segue, pois a separação entre trabalhador e cidadão há muito que tem vindo a ser questionada. De facto, o presente relatório procura abordar a temática da formação profissional contínua através de uma breve descrição do campo da Educação/Formação de Adultos, posicionando-a como um dos pilares desse campo e através da descrição da prática da formação nas organizações, abordando questões como a sua gestão e as políticas que a regem.

Com efeito, o presente relatório é resultado de um estágio curricular realizado no Departamento de Formação do El Corte Inglés de Lisboa. O estágio académico é parte integrante do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ciências da Educação e constitui-se, assim, componente essencial do Mestrado e um momento e oportunidade educativos, bem como um processo de autoformação que permite a inserção em contexto real de trabalho onde é possível colocar em prática conhecimentos prévios e, ainda, adquirir novos. O relatório tem como objetivos descrever e analisar a minha participação na dinâmica de um departamento de formação de uma empresa e incide, especialmente, na experiência de dinamização da formação oferecida pelo El Corte Inglés de Lisboa.

O relatório apresentado está organizado em dois capítulos, sendo o primeiro de teor teórico e dividido em três partes: Educação/Formação de Adultos; Formação Profissional Contínua; e Gestão da Formação. O segundo capítulo concentra-se na componente prática, o estágio que, por sua vez, está dividido em cinco subcapítulos: Primeiros contactos; Caracterização do El Corte Inglés; Acolhimento e integração; Tarefas realizadas; e Aprender a ser Formadora no El Corte Inglés. E é neste último que se encontra contemplado um miniprojecto de investigação com base na dinamização da formação.

Num último momento deste relatório, apresentam-se as Considerações Finais nas quais são sistematizados elementos inerentes ao estágio e ao trabalho desenvolvido no mesmo, bem como se esclarece todo o processo de aprendizagem, as dificuldades e os sucessos, tanto ao nível profissional, quanto ao nível das relações interpessoais. Este momento compreende uma reflexão sobre o estágio articulada com as leituras efetuadas à luz das teorias dos vários autores mencionados ao longo do trabalho.

## Capítulo I – Enquadramento teórico

### 1.1 Educação/Formação de Adultos

A educação/formação de adultos é um processo longo e complexo que se confunde com o próprio processo de vida de cada sujeito. Porém, antes de desenvolver essa ideia sobre a complexidade do campo, gostaria de abordar uma questão que tem vindo a suscitar dúvidas a quem escreve e a quem lê sobre este campo de estudo: a terminologia certa a usar.

Desde dos primórdios da educação/formação de adultos, e quando falo de primórdios falo do surgimento deste campo enquanto estrutura afirmada, ou seja, desde a segunda metade do século XX, que se coloca a discussão sobre qual a terminologia mais correta a usar: educação de adultos ou formação de adultos. Neste capítulo será discutida a complexidade deste campo que é a educação de adultos, o seu surgimento, a sua afirmação, a sua evolução, mas antes de passar para esses aspetos, devo fazer uma breve exposição acerca desse debate sobre qual o termo mais adequado a usar. Apesar do debate sobre qual a designação mais correta, educação de adultos ou formação de adultos, autores como Schwartz, Dominicé ou Dubar (cit. in Canário, 1999) chegam à conclusão de que são ambas ambíguas e que há, de facto, uma flutuação entre ambas as terminologias bastante frequente na literatura científica. Os pontos de vista dos vários autores divergem e, enquanto alguns optam por educação de adultos, outros optam por formação de adultos e outros optam, ainda, por uma amálgama dos dois, educação/formação de adultos. Para alguns autores os conceitos complementam-se e para outros são, simplesmente, sinónimos. Vejamos o exemplo de Canário (1999). Para este autor as duas terminologias estão, *grosso modo*, associadas a duas fortes tradições, a tradição da alfabetização e a tradição da formação profissional. Na tradição da alfabetização vigora a expressão educação de adultos que, de uma forma bastante redutora, corresponde às práticas escolarizadas de ensino recorrente. Quanto ao termo formação, o autor afirma que este surge associado à formação profissional, e mais uma vez de forma muito redutora, quando utilizada para designar processos instrumentais e de adaptação ao mercado de trabalho, mas também um processo de autoconstrução do indivíduo.

Para Josso (2008), o conceito formação está presente desde a primeira infância até à terceira idade. É, portanto, um conceito que diz respeito a todo o ciclo de vida, ao passo que a educação respeita somente a determinados períodos da vida, inclusive nos momentos de

formação contínua ou profissional. A educação é, assim, compreendida como uma ação exclusiva da sociedade que, através de diferentes instituições, pretende assegurar a transmissão de conhecimentos, valores e comportamentos que permitem a integração na vida em sociedade. A educação é, portanto, nas palavras de Josso (2008), fruto das instâncias políticas e dependente destas e, simultaneamente, conservadora porque deve assegurar a continuidade da vida em sociedade, e inovadora pois deve orientar as pessoas na adaptação à evolução da sociedade.

Tomemos agora o exemplo de Ana Benavente (1996 cit. in Silvestre, 2003). Esta autora defende que a educação e a formação deveriam “andar de mãos dadas”, pois não pode haver uma sem outra, ou seja, quando falamos de educação de adultos temos obrigatoriamente que falar de formação de adultos e vice-versa. Assim sendo, e seguindo o pensamento da autora, Silvestre (2003) opta por uma terminologia mais englobante, educação/formação de adultos que

“permite-nos, por um lado, encarar a educação/formação de adultos numa perspetiva mais permanente e comunitária com vista ao pleno desenvolvimento do ser humano e, por outro, lutar contra a primazia que a formação/educação profissional e profissionalizante (baseado num crescimento económico e numa vertente que descarta (...) valores humanos, culturais, éticos...) tem vindo a ganhar, principalmente nestas últimas décadas” (Silvestre, 2003, p. 79-80).

Após as várias leituras para o presente relatório e, particularmente para este capítulo, optei pela designação mais abrangente que abarca todas as conceções e aceções deste campo de estudo. Ao longo deste capítulo falarei, então, acerca da educação/formação de adultos. E que melhor maneira de começar a abordar o assunto senão começando pelo início, pelo nascimento deste campo.

A educação/formação de adultos, como mencionado no início deste capítulo, só surgiu como campo de estudo na segunda metade do século XX, porém a educação/formação de adultos é anterior a essa época, aliás a História diz-nos que desde que existe humanidade, existe educação/formação de adultos, se concebermos a educação/formação como um processo amplo que se funde e confunde com o processo de vida do sujeito. Canário (1999), por outro lado, conta que a origem da educação/formação de adultos remonta ao período após a revolução francesa e decorre de quatro factos: a emergência do conceito, as iniciativas do Estado em tomar para seu cargo a alfabetização do povo, as iniciativas relacionadas com a formação profissional e a educação política visando o exercício do voto universal. Portanto, a educação/formação de adultos esteve sempre presente nas sociedades mais antigas, mas não como atividade especializada e organizada, pois dessa forma só se afirmou e consolidou após a II Guerra Mundial. A projeção da educação/formação de adultos sucede-se através da consolidação dos sistemas escolares, que acabou por se estender aos adultos devido à



emergência de modalidades de ensino de segunda oportunidade, e através do movimento operário (educação popular).

Nas décadas de 20, 30 e 40 as práticas educativas levadas a cabo pelas iniciativas populares foram, então, reunidas num campo que é a educação/formação de adultos que se foi tornando aceitável pela sociedade de forma gradual. Para muitos autores, e destaque Matthias Finger (2008), o grande impulsionador da consolidação deste campo foi a UNESCO. Essa organização reuniu, escreveu e promoveu todas as diferentes práticas que fazem parte da educação/formação de adultos e dotou-a de um poder simbólico que só uma organização internacional pode dotar.

Para a UNESCO, a educação clássica e tradicional tinha como função colocar as pessoas à altura da ciência e da técnica mas carecia de uma dimensão mais humana, pelo que a organização se propôs a ajudar a sociedade a enfrentar esse progresso. Para isso, institucionalizou e legitimou a prática de educação/formação de adultos através da educação cívica e política. Segundo a UNESCO, além do desenvolvimento técnico e científico, a educação deveria contribuir para alterar as mentalidades e ter em conta a cultura e a arte. A sua perspetiva era a educação, a ciência e a cultura ao serviço político do desenvolvimento dos países e o seu papel era guiar, impulsionar e apoiar as atividades de desenvolvimento financiadas pelos governos ou outras organizações (Finger & Asún, 2003). A sua filosofia em relação à educação/formação de adultos é produto das décadas de desenvolvimento e de uma agenda de ação social de libertação e *empowerment* através da educação científica e cultural.

A UNESCO contribuiu imensamente para o campo da educação/formação de adultos, principalmente no que toca à alfabetização e à educação de base de adultos, porém o seu conceito nuclear é o de educação permanente (traduzido do francês *éducation permanente* e do inglês *lifelong education*) que se traduz na ideia de “criar uma sociedade em que todos estejam sempre a aprender” (Finger & Asún, 2003, p.30) quer isto dizer que a educação permanente deve ser compreendida como um projeto político-institucional e não como uma pedagogia. Para a UNESCO, a educação/formação de adultos é considerada um movimento social no qual a educação permanente deve ser utilizada como uma ferramenta para o desenvolvimento da sociedade, de modo a que o progresso técnico e a cultura beneficiem todos os indivíduos. Assim, educação permanente funciona um pouco como um meio para a “humanização do desenvolvimento”, ou seja, para que o desenvolvimento da sociedade tenha alguma utilidade, este deve ser humanizado através da educação/formação e da aprendizagem (Finger & Asún, 2003; Finger, 2008). Neste cenário a educação/formação funciona como a chave para o desenvolvimento e estes conceitos são entendidos sob uma perspetiva de crescimento económico e de criação de emprego e, ainda, sob uma perspetiva pessoal e de relação sociocultural. A função essencial da educação/formação é a integração social e o

desenvolvimento pessoal para a partilha de valores comuns, para a transmissão de património cultural e para a aprendizagem da autonomia (Silvestre, 2003).

A UNESCO contribui em grande para a afirmação do campo da educação/formação de adultos, não só através da educação permanente, mas também através de conferências, como a “Conferência Internacional sobre Educação de Adultos” e “Conferência Mundial sobre Educação para todos”, através de programas, como o “Programa Mundial Experimental” e o programa “1990, O Ano Internacional da Alfabetização” e, ainda, através de trabalhos de autores como Faure e Legrand.

Como podemos ver, a UNESCO é parte integrante da história da educação/formação de adultos, contudo, não é sobre esta organização internacional que pretendo focar este relatório e, tampouco, a educação permanente visto que a educação/formação de adultos não se reduz e nem se esgota nesse domínio.

Continuando na linha da evolução da educação/formação de adultos, sabe-se que esta foi evoluindo consoante a própria sociedade e que, por isso, foi também alvo de acentuadas mudanças e de um grande crescimento, contudo, não se esgotou aí. Este processo de afirmação e expansão foi acompanhado por um processo de diferenciação interna e complexificação do próprio campo em si, sendo fortemente marcado pela sua grande heterogeneidade e pela difusão de diversas práticas educativas/formativas dirigidas a adultos. Essa diversificação das práticas, para Canário (1999), é visível em três planos: o plano das práticas educativas que nos remete para os quatro subconjuntos que permitem descrever e limitar as práticas sociais da educação de adultos, a alfabetização, a formação profissional, a animação sociocultural e o desenvolvimento local; o plano dos contextos educativos que reconhece e valoriza o carácter educativo/formativo da experiência individual e dos mais variados espaços de educação/formação e instituições; e o plano do perfil do formador que questiona o conceito de profissionalização que limitava a prática de educação/formação de adultos aos professores e a consequente falta de abertura de oportunidades a outros profissionais que pudessem também intervir.

O primeiro plano, das práticas educativas, traduz-se, essencialmente nas finalidades, nos modos e no público-alvo dessas mesmas práticas. Como mencionei, este plano refere-se a uma estruturação da educação/formação em subconjuntos que melhor descrevem e limitam as práticas deste campo. O primeiro subconjunto traduz-se no desenvolvimento de uma oferta educativa de segunda oportunidade direccionada para o público adulto; são, portanto, actividades educativas/formativas orientadas para a alfabetização, nomeadamente ao nível dos países menos desenvolvidos. Com efeito, foi aprovado pela UNESCO na década de 60 um programa experimental de alfabetização que consistia na implementação de vários projectos e

novas metodologias, como a alfabetização funcional que acabou por surgir de uma perspectiva crítica ao paradigma escolar.

O segundo subconjunto, o da formação profissional, corresponde aos processos de formação profissional contínua direcionados para a qualificação da mão-de-obra entendidas como principais requisitos de uma política de desenvolvimento.

O desenvolvimento local consiste nos processos de intervenção orientados, como o próprio nome indica, para o desenvolvimento local que designa, por sua vez, práticas de articulação entre a educação/formação de adultos e o desenvolvimento a nível local e com uma grande valorização da participação dos interessados. Por isso, o desenvolvimento local é entendido como “o conjunto de princípios e dos métodos utilizados tendo em vista encorajar uma comunidade a interessar-se e a assumir responsabilidades na melhoria das suas próprias condições de vida sociais e materiais” (Titmus, 1979 cit. in Canário, 1999, p. 15). As práticas associadas ao desenvolvimento local assumem uma especial importância dois grandes motivos: contribuem para o questionamento dos fundamentos da forma escolar que continua a ser hegemónica e para dar visibilidade à dinâmica dos processos de educação de adultos ao instituir os processos de desenvolvimento local participativo.

O último subconjunto é o mais recente polo da educação/formação e é a animação sociocultural. Este subconjunto apresentou uma rápida difusão a partir dos anos 60 em resposta às mudanças sociais vividas na época e logo ganhou um novo alcance. Não estando reduzida, simplesmente, à ocupação de tempos livres evoluiu para uma estratégia de intervenção social e educativa/formativa ao serviço de contextos socialmente carenciados. As práticas de animação sociocultural influenciaram os sistemas tradicionais de ensino e contribuíram em grande parte para a ação educativa/formativa ao evidenciarem as dimensões qualitativa e quantitativa dos fenómenos educativos/formativos não formais (Canário, 1999).

O segundo plano referido por Canário (1999) pelo qual é visível a diversificação da educação/formação de adultos é o plano dos contextos educativos que corresponde às instituições que intervêm diretamente neste campo e ao reconhecimento da experiência vivida nos mais diversos contextos sociais afastados da tradicional escola. A escola como instituição educativa consolidou-se no século XIX e, desde então, a educação/formação por ela conferida tornou-se tendencialmente hegemónica e, conseqüentemente, confundida com a escola em si. Ora, se o desenvolvimento da educação/formação de adultos contribuiu, por um lado, para a superioridade da forma escolar, contribuiu também para o fim do monopólio da instituição escolar. Essa contribuição passa pelo reconhecimento do carácter educativo/formativo da experiência em ambientes sociais distintos entre si, mas também distintos do universo escolar. O carácter educativo/formativo desses contextos é reconhecido

no exercício do trabalho, nas atividades lúdicas e na intervenção social e contribuiu para refletir e questionar a instituição escolar.

O último plano da diversificação da educação/formação de adultos de que fala Canário (1999), é relativo aos atores sociais com intervenção direta nos processos educativos, ou seja, os educadores/formadores. O que se questiona, em primeiro lugar, é a profissionalização como norma indispensável ao exercício da atividade de educador/formador, pois apesar de se atribuir a designação de “educador/formador de adultos” aos agentes reconhecidamente instituídos e a quem é dada a tarefa de educar/formar, é importante reconhecer que qualquer indivíduo que viva em sociedade é um agente informal de educação/formação (Lesne, 1977). Ao ofício de educador/formador de adultos corresponde uma grande variedade de tarefas, bem como uma série de designações (instrutor, professor, monitor, animador, etc.), contudo, a variedade de tarefas e designações e, ainda a variedade de origens, de habilitações académicas ou de estatuto profissional não constituem um ponto contra a profissionalização de educadores/formadores neste domínio. Constitui, sim, um ponto contra um processo de construção de uma profissionalidade cujo fundamento é a presunção de incompetência educativa/formativa por parte dos não profissionais (Canário, 1999).

Tendo sido esta a origem da educação de adultos, pode dizer-se que a sua evolução no tempo acompanhou o progresso da sociedade, através dos movimentos sociais e, posteriormente, dos movimentos de cariz mais cultural e, até mesmo, dos ecológicos e a todos estes se estendeu a prática de educação/formação de adultos. Prova disso, é a V Conferência Internacional sobre a Educação e Formação de Adultos (CIEFA) (Quintas, 2008) que compreende a educação/formação de adultos como

“um processo aprendizagem a desenvolver ao longo da vida, uma perda de identificação da educação e formação de adultos como um subsistema educativo, e uma clara influência das mais variadas dimensões da vida social, nas formas e nos processos a desenvolver” (p.20).

Uma outra preocupação da CIEFA foi a relação que deveria existir entre educação /formação de adultos e os problemas que dificultam o funcionamento da sociedade. Para isso, e além de desenvolver como propósitos a melhoria das condições e da qualidade da educação/formação de adultos, afirmava que este campo deveria visar a conquista de igualdade entre cidadãos, promover o progresso e o desenvolvimento dos povos (Quintas, 2008).

Para finalizar este capítulo sobre o campo da educação/formação de adultos, gostaria de fazer uma breve chamada de atenção quanto à sua cientificidade. Antes de mais, a noção de campo não respeita somente às práticas de natureza educativa, mas também às práticas de reflexão e produção de novos conhecimentos, isto é, um campo de investigação (Canário, 1999). Nesse cenário de investigação científica, a área da educação/formação de adultos tem o seu estatuto reconhecido em termos académicos, por isso, é legítimo falar-se de uma comunidade científica

de referência. Enquanto disciplina a educação/formação de adultos não tem a cientificidade de outras bem mais conhecidas pelo público em geral, como a economia e a psicologia. A educação/formação de adultos, como se viu, está associada a movimentos de cariz mais social, como a alfabetização, a inclusão de adultos na sociedade, a formação profissional e as lutas sindicais (Finger, 2008). A história da educação/formação de adultos é marcada por movimentos sociais, portanto, antes de ser considerada uma disciplina, é uma prática na qual a aprendizagem não está separada da mudança. E foi este tipo de mudança que contribuiu para firmar este campo internacional e nacionalmente.

A educação/formação de adultos, como foi estruturada e é conhecida atualmente, nasceu de um conjunto de circunstâncias, como o desenvolvimento industrial que exigia um trabalho manual qualificado, o interesse em novas condições de trabalho, as possibilidades de formação do processo de produção e a formação como meio de unificação nacional. Posto isto, autores como Quintas (2008) concebem a educação/formação de adultos como um processo que

“compreende o conjunto de momentos de formação de carácter formal e informal presentes no trabalho e na vida quotidiana e o objetivo deste campo educativo vai além dos sistemas de ensino e de formação profissional tradicionais para se projetar na própria realização individual dos sujeitos” (p. 20).

Por outras palavras, a educação/formação de adultos, para além de todas as formas de ensino e formação organizadas que respondem às necessidades educativas fundamentais de adultos (leitura, escrita, cálculo, bem como, os conhecimentos, as aptidões, valores e atitudes) necessárias para a sobrevivência e para o desenvolvimento das suas capacidades, compreende, também, a melhoria da qualidade de vida, a melhoria das condições para viver e trabalhar com dignidade (Fiske, 1997, cit. in Silvestre, 2003). A educação/formação de adultos é, ainda, uma estratégia educativa/formativa global capaz de efetivar os direitos dos cidadãos, que oferece várias vias de educação/formação e uma aprendizagem para além de formal que respeita os saberes e competências adquiridas, os ritmos e flexibilidade de cada um, que admite vários métodos e agentes (Antunes *et al.*, 1985, cit. in Silvestre, 2003).

## *1.2 Formação Profissional Contínua*

“A formação, enquanto fator crítico para a aquisição e atualização das competências, constitui uma alavanca fundamental para o desenvolvimento das organizações e para a qualidade do emprego” (Caetano, 2014, p. ix). Sem dúvida, a formação, como se verá ao longo deste capítulo, é parte integrante e essencial do progresso de uma organização. A formação é responsável por induzir mudanças nas organizações e, até mesmo, nos próprios trabalhadores, mas até que esse fim seja atingido, o processo formativo exige que sejam seguidos determinados princípios e realizados determinados propósitos. A formação é dinâmica e faz-se sentir, através de todas as suas dimensões, nos vários níveis de uma organização, seja a nível organizativo, estratégico ou tecnológico. Daí que seja relevante estudar, discutir e refletir sobre a formação profissional, bem como os seus efeitos na organização e o desempenho e desenvolvimento dos seus trabalhadores.

O trabalho a que me proponho no presente relatório é “desvendar” a prática de formação nas organizações ao elaborar uma exposição, com base na literatura, sobre o tema da formação profissional, nomeadamente a formação profissional contínua, e ainda as suas finalidades, a sua evolução, as suas políticas e a sua presença nas organizações (de um modo geral, é claro). A formação profissional é, sem dúvida, um campo complexo e abrangente e, como tal, os diversos autores que o estudam e investigam regem-se por uma multiplicidade de aceções. Para Canário (1999) a formação profissional contínua é o polo da educação/formação de adultos que mais domina atualmente e está orientado para a qualificação acelerada de mão-de-obra, um requisito indispensável ao desenvolvimento económico. A formação profissional está, assim, associada à ideologia do desenvolvimento e crescimento económico. Sob um ponto de vista histórico, Canário (1999) vê a formação profissional como um campo marcado por duas fases, uma fase inicial de euforia e entusiasmo seguido por uma fase de desilusão. O autor descreve a formação profissional como a esperança de uma sociedade em constante mutação, como a panaceia para todos os males. O aumento da oferta de formação profissional ao longo dos anos deu origem à ideia de que esta estaria na base do emprego e mobilidade social. Contudo e, apesar do crescimento exponencial do campo, a formação profissional contínua foi tida, mais tarde, como ineficaz pois é associada e fortemente regida por modalidades e modelos escolarizados de formação e sustentada por uma lógica cumulativa de momentos formativos não articulados (Canário, 1999; Canário, 2000). Para Canário (1999) esta perspetiva instrumental e adaptativa da formação profissional traduz-se numa racionalização da formação que acaba por sobrevalorizar a dimensão técnica em detrimento da dimensão

peçoal e social. No entanto, apesar das críticas, hoje é inquestionável a relevância do papel da formação profissional contínua na sustentação do desenvolvimento e coesão social é reconhecida tanto pelos decisores políticos, como pelos académicos (Almeida & Alves, 2014), como veremos mais adiante.

Quanto à definição do campo, autores como Goldstein e Gessner (1988 cit. in Cruz, 1998) entendem a formação profissional como “a aquisição sistemática de competências, normas, conceitos ou atitudes que origina um desempenho melhorado em contexto profissional” (p.11). Estêvão (2001), por sua vez, vai um pouco mais além e, não só associa formação profissional ao mundo do trabalho, como também o associa ao mundo social. Ele afirma que a formação profissional é

“uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social, entre outras, ao mesmo tempo que celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania” (p. 185).

Mas para conhecer a formação profissional, efetivamente, é importante entender as políticas, as lógicas de formação e desenvolvimento e, não somente, medir o volume de formação de determinada empresa ou até a quantidade de horas de formação por trabalhador, como vulgarmente se pensa e se faz. E para entender as políticas é necessário analisar o planeamento e os recursos e relacioná-los com as oportunidades que as empresas abrem, seja em tipo de formação (interna ou externa), seja em modalidades de formação (formal, não-formal ou informal, como explicarei mais adiante), seja em tipo de cursos (competências técnicas específicas ou competências transversais).

De modo a conhecer as práticas de formação, convém perceber que o conceito de formação profissional remete para uma conceção ampla e abrangente que não se cinge apenas às situações de formação formal e nem se limita à ação dos departamentos de formação. Quando se fala ou estuda a formação das empresas deve questionar-se sobre qual o tipo de formação oferecida por estas; se se trata de formação que visa a aquisição de conhecimentos e competências diretamente relacionadas com a atividade profissional, com a empresa e cultura da mesma, ou de formação que visa a aquisição de conhecimentos de âmbito geral que contribui para a dimensão pessoal e social do indivíduo (formação dos trabalhadores numa perspetiva do seu desenvolvimento global visando adquirir competências transversais) (Correia, 2003).

A formação profissional é um dos polos da educação/formação de adultos de que mais se ouve falar e que, por estar relacionada como o mundo do trabalho, mais importância se lhe atribui. Contudo e apesar dessa relação, a formação profissional não se esgota na simples formação de adaptação a determinado posto de trabalho; trata-se de um processo complexo que deve

acompanhar o indivíduo em toda a sua vida profissional. Canário (2000), inclusive, reforça esta ideia ao afirmar que a formação profissional não deve circunscrever-se, somente, à etapa prévia à entrada no mercado de trabalho, deve sim ser compreendida como um processo inerente ao percurso profissional na íntegra. Ora, neste sentido, importa perceber que o quadro da formação profissional se articula em modalidades assentes em várias dimensões, como a cronologia, o público-alvo, o tipo de saberes transmitidos e o local de realização das ações e, ainda, que podem ser agrupadas em formação formal, semiformal e informal (Nogueira e Rodrigues, n.d. cit. in Cruz, 1998). A formação formal compreende uma aprendizagem intencional com objetivos definidos e nas quais os participantes são removidos do trabalho quotidiano para participarem nas ações ou cursos formativos (Bernardes, 2014). A formação semiformal ou não-formal compreende processos dotados de uma flexibilidade de horários, programas e locais e possuem um carácter de voluntariado, sem a emissão de um certificado e pensados “à medida” de públicos e situações singulares (Canário, 2006 cit. in Bernardes, 2014). Por último, a formação informal compreende as situações potencialmente educativas pouco (ou nada) organizadas e/ou estruturadas, que ocorrem, por vezes, de forma espontânea e acidental e podem estar, ou não, relacionadas com o trabalho (Bernardes, 2014). Quanto às modalidades da formação profissional, elas entendem: a formação inicial e a formação contínua. A formação inicial reporta-se à formação de base e uma especialização profissional (Nogueira e Rodrigues, n.d. cit. in Cruz, 1998). Tradicionalmente, a formação inicial prepara para o exercício de uma atividade profissional. Por outro lado, a formação contínua inclui as dimensões do aperfeiçoamento, da reconversão, da reciclagem e da promoção profissionais (Nogueira e Rodrigues, n.d. cit. in Cruz, 1998).

A formação profissional contínua fundamenta-se, como se verifica através das suas várias dimensões, na mobilização de saberes obtidos nos momentos de formação para as situações laborais. Seguindo essa lógica, a formação contínua pretende cumprir a sua finalidade essencial, que é a transmissão de competências necessárias à atividade profissional (Goldstein e Gessner, 1988 cit. in Cruz, 1998). E é através desta finalidade que as empresas pretendem assegurar a adaptação continuada dos trabalhadores às exigências das funções e às mudanças que ocorrem no contexto profissional. Mas a formação contínua não se esgota aqui, ela

“engloba todos os processos formativos organizados e institucionalizados subsequentes à formação profissional inicial com vista a permitir uma adaptação às transformações tecnológicas e técnicas, favorecer a promoção social dos indivíduos, bem como permitir a sua contribuição para o desenvolvimento cultural, económico e social” (Nogueira e Rodrigues, n.d. cit. in Cruz, 1998, p. 11).

E sob esta perspetiva, a formação contínua propõe-se a cumprir outras finalidades, como a socialização organizacional, a sustentação das orientações estratégicas definidas na



organização e a satisfação das necessidades extraprofissionais (Cruz, 1998). A socialização organizacional é entendida como

“o processo através do qual se transmitem: os objetivos principais da organização, os meios privilegiados para os alcançar, as exigências do papel associado à função, os padrões comportamentais necessários a um desempenho eficaz e as regras ou princípios a respeitar para preservar a identidade e a integridade da organização” (Shein, 1971 cit. in Cruz, 1998, p. 56).

No entanto, como se pode pensar, este processo de socialização não está apenas direcionado aos recém-contratados, pois também se trata de um processo de cariz contínuo experienciado ao longo da carreira de cada sujeito que assume uma relevância crítica sempre que é ultrapassada uma fronteira organizacional, e com fronteira organizacional quero dizer o acolhimento dos recém-chegados à organização, a progressão hierárquica e a mobilidade horizontal. Sob esta perspetiva, a formação profissional contínua tem como objetivo apoiar os trabalhadores na transposição dessas mesmas fronteiras criando um cenário de socialização organizacional sempre que necessário. Ainda nesta linha, a própria formação é tida como um processo de socialização que proporciona a apropriação de papéis organizacionais e que contribui para a produção de comportamentos correspondentes às expectativas do desempenho de determinado papel, isto se se pensar a organização como um sistema aberto de papéis (Cruz, 1998).

Há autores, como Hendry (1991, cit. In Cruz, 1998), que apontam para uma terceira finalidade da formação profissional contínua: a sustentação das orientações estratégicas definidas na organização que pressupõe que a formação profissional contínua constitui um instrumento para a efetivação da estratégia e para fomentar a competitividade dentro da organização. Outros, como Pettigrew *et al.* (1989 cit. in Cruz, 1998) sugerem, ainda, que talvez a finalidade mais importante da formação profissional seja a promoção da comunicação entre os vários atores da organização e que a menos comum seja a satisfação das necessidades extraprofissionais, isto é, a formação colocada à disposição dos trabalhadores ainda que não contribua para a sua atividade profissional exercida no seio da empresa.

As exigências do mundo do trabalho têm vindo a complexificar-se, bem como a valorização do capital humano tem vindo a ser reivindicada. Atualmente é solicitada uma formação em tecnologias especializadas, seja em aspetos mais genéricos ou próprios da cultura da organização. Com vista à competitividade, qualquer organização está obrigada, além das estratégias típicas de produção e de redução de custos, a encarar os recursos humanos como uma mais-valia e como um recurso também ele essencial e estratégico (Estêvão, 2001). É desta forma que a formação contínua “entra em campo” e é tida como um investimento e, até mesmo, como uma filosofia de gestão (Estêvão, 2001), visando o sucesso de determinada

organização através de um processo contínuo de aprendizagem. Sob este ponto de vista, a formação contínua potencia os indivíduos do ponto de vista pessoal, profissional e cultural (contribuindo simultaneamente para reduzir as suas resistências à própria formação) e, ainda, transforma as organizações em “organizações que aprendem” (Voisin, 1986 cit. in Estêvão, 2001), pressupondo uma articulação da formação com “os problemas que há para resolver” (Bernardes, 2014, p. 124).

Se, hoje em dia, a formação ocupa um lugar de destaque numa nova forma de organizar o trabalho, a História comprova que nem sempre foi assim. Em termos evolutivos, assistiu-se a um aumento bastante significativo da formação profissional contínua a partir da segunda metade do século XX devido à II Grande Guerra. No período que se seguiu a esse acontecimento, ocorreu um forte desenvolvimento económico e, consecutivamente, um aumento bastante acentuado de desemprego e desigualdade social e a formação profissional surgiu como resposta às necessidades de formação das indústrias emergentes desse desenvolvimento. Hoje em dia, a acentuada mobilidade profissional e a inovação tecnológica resultaram numa emergência de um novo pensar e gerir a formação, ou seja, de um modelo mecânico de formação, passou-se para um modelo orgânico (Canário, 1999), onde os indivíduos passaram de simples mão-de-obra para serem encarados como recursos humanos e onde uma cultura de dependência e execução passou para uma cultura de interação e de solução (Canário, 1999). Foi neste cenário que se deu uma valorização das competências não técnicas, o que permitiu ao profissional agir e pensar de acordo com a organização, assumindo um papel de ator autónomo e criativo. Surgiu, assim, uma nova relevância dada ao fator humano nas organizações, o que tornou difícil dissociar as qualificações individuais das capacidades coletivas, isto é, surgiu uma nova modalidade de formação, um novo modo de construir ofertas formativas que aproxima as situações de trabalho às situações de formação (Canário, 1999). Ainda que a formação possa adotar um carácter adaptativo visando a resolução de problemas relativos à atividade profissional, hoje salientam-se as preocupações de um envolvimento dos trabalhadores nas dinâmicas da organização, dotando-os de um espírito crítico útil para o exercício do trabalho e para a vida em geral (Bernardes, 2014).

Com efeito, a investigação realizada no domínio da formação diz-nos que a tentativa de realizar novas metodologias e novas práticas de formação, em alternativa às ações estruturadas a partir do paradigma escolar, advêm de novas realidades do mundo do trabalho e de modos novos de se pensar a formação. De facto, atualmente assiste-se a uma mudança do paradigma pedagógico da formação profissional no qual se conduzem os participantes a refletir e construir o seu próprio conhecimento (Estêvão, 2001).

Contudo, apesar de ter sofrido uma evolução acentuada para o que é a formação das sociedades modernas, a formação profissional ainda pode ser considerada uma “moda de

emprego e da modernização” (Estêvão, 2001). É certo que a formação traz, de facto, muitos benefícios à organização que a ela recorre. Além dos enumerados ao longo deste texto, outros benefícios como a promoção da eficiência, o aumento das capacidades de saber, de informação, de expressão, de comunicação, a sociabilidade, a integração, a emergência de projetos profissionais individuais e coletivos, a possibilidade de questionar hábitos e modelos culturais, a promoção cultural e social dos trabalhadores, a indução de transformações e mudanças organizacionais. Nesta linha, a formação conduz a efeitos positivos, como a fidelização dos trabalhadores, tornando-os mais lúcidos quanto à sua situação de trabalho. Por outro lado, se se olhar para o reverso da medalha, a formação pode trazer desvantagens a uma organização; pode tornar-se um mecanismo de domesticação dos trabalhadores na medida em que lhes incute uma “ideologia industrial” e os sujeita à formação como uma política de emprego com vista à polivalência dos trabalhadores (Estêvão, 2001). De acordo com esta interpretação, a formação profissional funciona como desvantagem no sentido em que o trabalho estaria concentrado num número mais reduzido de pessoas multi-especializadas enquanto outras seriam ostracizadas e onde seria pouco relevante os ideais educativos/formativos que visam preparar o indivíduo para a sociedade. Ainda neste quadro, a lacuna entre formação e trabalho é profunda, pois a formação torna-se simplesmente no espaço/tempo para a aprendizagem e o trabalho simplesmente no espaço/tempo para a aplicação dessa aprendizagem (Correia, 2003).

A formação profissional contínua detém, nos dias que correm, uma relevância considerável no que respeita a processos de desenvolvimento competitivo e de coesão social o que a torna uma prática reconhecida pela sociedade e pelos decisores políticos. Aliás, países considerados desenvolvidos decidiram realizar reformas no sistema de formação ao reconhecer que tal aumentaria a competitividade das suas empresas (Stevens & Walsh, 1991, cit. in Smith & Hayton, 1999). De facto, países com sistemas de formação bem desenvolvidos são mais eficazes em manter o seu nível de competitividade face à economia global e demonstram taxas de desemprego menores ao contrário de países que pouco investem nos seus sistemas de formação (OCDE, 1994, cit. in Smith & Hayton, 1999). Seguindo o exemplo de outros países, onde está comprovado que a formação está relacionada com o seu desenvolvimento e onde existe um forte compromisso das empresas com as políticas de formação profissional contínua, Portugal foi como que obrigado a dar a importância devida à formação (Almeida & Alves, 2014). No entanto, mesmo tendo chegado a esse consenso, as políticas e práticas de formação profissional contínua portuguesas continuam a demonstrar um potencial estratégico bastante reduzido e um elevado índice de resistência por parte dos trabalhadores. Esta resistência pode ter origens variadas, seja devido à assunção de uma representação ou

identidade alheias às dos trabalhadores ou por estes considerarem a sua utilidade escassa ou os seus conteúdos impertinentes (Dubar, 2003). Mas é facto que ela existe.

Ora, se a resistência à formação por parte dos trabalhadores vai além da formação e remete para o mundo do trabalho em si, é fundamental conhecer a forma como o trabalho é encarado pelos sujeitos. Isto é, deve conhecer-se qual o sentido dado ao trabalho e que tipo de identidade profissional o trabalhador assume (Dubar, 2003). Para tal, Dubar (2003) propõe o modelo das “formas identitárias” que não é mais que um modo de categorizar o trabalhador através do seu discurso face ao trabalho e à formação. Para delimitar as formas identitárias é necessário compreender a relação com o trabalho, bem como o sentido do trabalho que os trabalhadores atribuem e as concepções que os mesmos fazem da formação.

Resumidamente, numa primeira categoria, Dubar (2003) colocou os trabalhadores que valorizam uma realização pessoal “fora do trabalho”, numa segunda os trabalhadores que valorizam os diplomas, numa terceira os trabalhadores definidos pelo trabalho e, finalmente, numa quarta categoria estão os profissionais cuja satisfação pessoal é o sucesso da organização para a qual trabalham.

Na primeira categoria estão englobados trabalhadores que valorizam uma realização pessoal “fora do trabalho” ou seja, são sujeitos que não consideram que o trabalho os defina. Este discurso é sustentado, por norma, por trabalhadores que não prosseguiram com a formação académica ou que a abandonaram. Para estes trabalhadores, a formação do tipo escolar é rejeitada porque consideram ser pouco relevante para o exercício da sua atividade profissional e, também, porque lhes suscita recordações desagradáveis quanto ao seu desempenho escolar. A única formação que consideram interessante é a formação prática ligada à sua atividade profissional e útil para o seu exercício.

Contrária à primeira categoria, estão os trabalhadores que valorizam os diplomas e defendem a conceção escolar da formação como meio de adquirir um certo estatuto social ou títulos socialmente valorizados. Deste modo, pouco importa que a formação esteja ou não relacionada com o seu trabalho. A formação mais procurada por estes indivíduos é aquela que mais se aproxima da forma académica e que desenvolve saberes teóricos.

Aqueles que consideram o trabalho como algo que os define na íntegra, concebem a formação apenas como um aperfeiçoamento da sua especialidade, ou seja, valorizam os saberes técnicos porque permitem uma excelência na sua arte e a progressão da carreira. Para estes trabalhadores, a formação deve ser uma combinação de teoria e prática, onde os saberes teóricos são aplicados com o propósito de resolução de problemas específicos.

Por fim, Dubar (2003) aponta a categoria dos trabalhadores que definem o trabalho referindo-o à organização para a qual contribuem para assegurar o sucesso, sendo por isso recompensados por promoções internas. Para estes, a formação é compreendida como um

conjunto de saberes práticos, teóricos e especializados organizados relativamente à empresa, à sua produção, às suas tecnologias e ao seu mercado, ou seja, o sucesso da empresa é a sua própria satisfação.

Para Dubar (2003), cada forma identitária, ou o modo como é encarado o trabalho, está associada a um tipo de formação. Para o autor, a formação é parte essencial na construção das identidades profissionais, pois facilita a incorporação de saberes que estruturam a relação como o trabalho e a atividade profissional.

Esta é uma perspetiva relativa às resistências, haverá com certeza outras, alvos de estudos e investigações aprofundados. Porém, para o presente relatório interessa apenas perceber que podem ocorrer resistências à formação proposta pelas organizações, e o modelo apresentado por Dubar (2003) serve para explicar alguns exemplos.

De qualquer modo, a formação contínua tem vindo a aumentar nos diferentes domínios de atividade social, apesar de ser acompanhada por um sentimento de deceção e de ineficácia associada ao uso de metodologias escolarizadas baseadas numa lógica instrumental e adaptativa (Canário, 1999). A formação é, desta forma, encarada como momentos de ensino e aprendizagem de técnicas ao invés de um processo de desenvolvimento dos recursos humanos.

Tendo a formação o propósito de produzir mudanças no trabalhador que se repercutam no trabalho, tal não tem que acontecer apenas pela via de formação de cariz técnico, também a formação de cariz pessoal e social pode contribuir para a melhoria do exercício do trabalho (Bernardes, 2008). Assim, a formação assume-se como um conjunto de aprendizagens que permitem o desenvolvimento de projetos sociais de vida em que a parte laboral é apenas um aspecto a considerar, mas não é o único ou mais importante (Camps, 2005 cit. in Bernardes, 2008). Outro modo, que não este de conceber a formação, descarta recursos como a personalidade e a experiência dos profissionais (Canário, 1999).

Nos países onde a formação profissional contínua é vista como um elemento crucial para o desenvolvimento, as teorias do capital humano e da gestão de recursos humanos são fundamentais na representação da formação nas empresas. Ainda não está muito claro o porquê das empresas formarem os seus trabalhadores e as teorias mencionadas apontam o motivo, cada uma de acordo com as suas orientações. E elas contrapõem-se, na medida em que a primeira usa a formação para enfatizar a importância da produtividade individual e a segunda usa a formação como estratégia para aumentar o grau de compromisso dos trabalhadores para com a empresa (Smith & Hayton, 1999).

Para a teoria do capital humano o motivo pelo qual deve existir formação numa dada empresa é o aumento da produtividade. Foi partindo desta teoria que foram desenvolvidos programas de formação específica e formação mais generalizada, sendo que a primeira obtém uma

procura mais acentuada por parte das empresas, pelo simples facto deste tipo de formação vincular o trabalhador à empresa e não poder ser aplicada em empresas rivais (Smith & Hayton, 1999).

Novas necessidades de formação foram surgindo, nomeadamente aquelas de adaptação à inovação tecnológica por parte das empresas, daí que, em meados da década de 80, tenha surgido uma nova vertente da teoria do capital humano que veio responder a essas novas necessidades. Esta abordagem diz que as empresas “formam de modo a melhorar a adaptabilidade e flexibilidade da sua força de trabalho e a sua capacidade de resposta à inovação” (Bartel & Lichtenberg, 1987, cit. in Smith & Hayton, 1999, p. 252), conduzindo a uma maior eficiência dos sistemas de formação e a melhores competências, como a produtividade e a qualidade (Daly *et al.*, 1985; Steedman & Wagner, 1987, 1988, cit. in Smith & Hayton, 1999). A teoria do capital humano assumiu-se, assim, como uma abordagem dotada de grande capacidade heurística para legitimar o investimento em educação/formação (Almeida & Alves, 2011).

Na teoria da gestão de recursos humanos, a formação é tida como uma das estratégias para aumentar o compromisso dos trabalhadores para com a empresa, ou seja, a formação, juntamente com outras políticas de recursos humanos, produz os resultados pretendidos: o compromisso, a competência, a congruência e *cost-effectiveness* (eficácia do ponto de vista dos custos), com vista aos altos desempenhos (Walton, 1985; Kochan & Dyer, 1993; Pfeffer, 1994, cit. in Smith & Hayton, 1999). Esta teoria, ou melhor, as diferentes conceções teóricas que constituem a disciplina da gestão de recursos humanos, têm vindo a salientar o papel da formação na estruturação das políticas de gestão de recursos humanos (Almeida & Alves, 2011). O modelo *soft* da escola de Harvard, por exemplo, atribui à formação um papel de destaque nas políticas por ter em vista o desenvolvimento das competências dos trabalhadores e o envolvimento dos mesmos na vida organizacional (Almeida & Alves, 2011), promovendo e potenciando a comunicação, a motivação e a liderança. Outras correntes teóricas encaram a formação como um instrumento a favor da competitividade organizacional. É nesta perspetiva da gestão dos recursos humanos que a formação é compreendida como elemento integrante da função dos recursos humanos (Almeida & Alves, 2011; 2014). Aliás, nas últimas décadas, a formação profissional contínua tem vindo a assumir uma importância acentuada nas políticas de gestão de recursos humanos. Na verdade, nesta perspetiva, a formação profissional contínua está no centro dos sistemas económicos, pois o seu contributo é considerado fundamental para o desenvolvimento competitivo das organizações e, por conseguinte, dos países (Almeida *et. al*, 2008). A importância da formação é inquestionável, todavia, contrapõe-se a este facto uma variedade de práticas e de políticas presentes nas empresas portuguesas (Almeida & Alves, 2012). Estudar as políticas de formação profissional

nas empresas implica perceber a forma como elas são definidas e mobilizadas para responder aos desafios da competitividade e, também, a forma como as mesmas contribuem para o desenvolvimento da sociedade.

Muito embora a formação seja um elemento positivo na vida dos sujeitos e das organizações, ela não é a solução para a resolução de todos os problemas de ordem social ou económica (Canário, 1999; Almeida & Alves, 2014). Ora, sabe-se que a formação tem uma estreita ligação com as estratégias empresariais, no entanto, a formação, só por si, não garante a empregabilidade dos indivíduos. Consoante o tipo de empresa e as estratégias adotadas, constata-se que a natureza e o papel da formação assumem configurações diferentes (Cruz, 1998). Logo, não é possível à formação assegurar de forma exclusiva o acesso ao emprego, pois o próprio mercado de trabalho é marcado pelo fenómeno de desemprego estrutural (Almeida & Alves, 2011).

Por fim, importa reforçar que a formação, também, remete para a construção da pessoa como indivíduo e como cidadão e não apenas como trabalhador ou profissional de determinada organização. A formação pode até ter um carácter utilitarista, mas não se esgota aí. Além dos benefícios que traz à organização que a promove, a formação “beneficia os atores de uma organização, alargando quer as suas capacidades intelectuais e/ou funcionais, quer o seu posicionamento crítico, quer mesmo o seu poder de influência nos processos organizacionais de tomada de decisão e de liderança” (Estêvão, 2001, p. 195). A formação acaba por ter duas grandes responsabilidades: a de colocar em destaque as organizações no mercado em que competem e a de desenvolver os indivíduos tanto a nível profissional como pessoal. Assim sendo, as organizações, optando pelo desenvolvimento contínuo dos seus trabalhadores, estão a preparar o futuro e a acompanhar as mudanças.

### 1.3 A Gestão da Formação

A formação profissional é concebida, por vezes, como um investimento, por outras, como um custo. Daí que seja relevante compreendê-la em todas as suas dimensões, nomeadamente nas dimensões política e administrativa. O capítulo que se segue pretende dar a conhecer um pouco das estruturas e das práticas de formação das empresas, bem como a conceção e programação de uma formação com base em estudos e investigações no campo da formação profissional. Estes estudos e investigações incidem, sobretudo, nos modos de gerir a formação e a forma como a formação é compreendida nas organizações. Assim, com este capítulo pretendo demonstrar como se realiza a gestão da formação, abordando as questões com esta se depara no exercício das suas funções.

A formação profissional tem vindo a ser mais valorizada com a evolução da sociedade moderna, uma vez que tem sido vista como um verdadeiro recurso estratégico. Investigações recentes revelam, de facto, uma crescente preocupação com a problemática da formação por parte das organizações, o que se traduz na adoção de um conjunto de instrumentos de gestão da formação. Posto isto e, a par da evolução da própria formação está a forma como ela é gerida.

A gestão da formação tem vindo a sofrer um desenvolvimento bastante significativo em parte devido à “disponibilidade de fundos comunitários de apoio ao desenvolvimento do capital humano [e em outra devido à] alteração dos fatores de competitividade” (Almeida *et al.*, 2008). Quanto à primeira razão, ela está associada à garantia de uma adequada e legal utilização dos fundos públicos disponibilizados, o que conduziu ao surgimento de novos especialistas com competências específicas, nomeadamente ao nível dos programas públicos de apoio à formação. Relativamente à segunda razão, pode dizer-se que ela decorre dos efeitos da exposição da economia nacional à concorrência internacional o que leva a valorização do capital humano a tornar-se parte integrante das estratégias de desenvolvimento competitivo das empresas e da modernização da sociedade. Neste quadro, e com o aumento da formação, acresce a emergência de um corpo de especialistas em gestão da formação e de serviços específicos nas organizações (Meignant, 1999).

A aposta na formação surge reforçada quando se pretende desvendar as razões pelas quais uma parte das organizações não dispõe desse serviço. Estudos realizados no âmbito da Formação de Adultos em Portugal revelam que as organizações que não dispõem de um programa de formação apontam para diversos motivos que explicam essa carência. São eles: a subcontratação de serviços de formação; o volume insuficiente de formação que não justifica a



existência de tal serviço; a disposição de uma empresa de serviços comuns responsável pela gestão da política de formação (Almeida *et al.*, 2008). Mas apesar dos motivos apontados para a inexistência de um programa formativo, não quer dizer que a maior parte das empresas não opte por seguir um e tê-lo como um objetivo a cumprir. Aliás, as organizações optam pela formação contínua dos seus trabalhadores de modo a colocarem-se em evidência no mercado no qual competem, ou seja, encaram os recursos humanos como um fator estratégico. Nesta ótica, as organizações recorrem à formação profissional para que esta desenvolva novas competências e conhecimentos nos trabalhadores e, por conseguinte, na própria organização. Mas quais são os motivos, o que é que leva a apostar na formação profissional? Há que analisar e refletir esses motivos, bem como as principais causas do surgimento das necessidades de formação ao nível organizacional.

A necessidade de formação é induzida, de acordo com Meignant (1999), por fatores vindos de seis origens distintas: do ambiente externo da empresa, das exigências dos clientes, das estratégias dos concorrentes, das novas técnicas/componentes do mercado, de condicionalismos e de oportunidades políticas. A possibilidade destes fatores gerarem necessidades de formação pode estar associada às competências insuficientes dos trabalhadores. Estudos apontam que as lacunas nas organizações são causadas, em grande parte, por fatores externos e que, excluindo as exigências legais, todas as outras origens surgiram devido à inovação, às mudanças e à rápida resposta às necessidades do mercado (Sousa & Hacard-Verpoort, 2011).

E o que condiciona a formação? De facto, existem variáveis que devem ser consideradas quanto à formação. Sob a perspetiva organizacional, conhecer as necessidades dos trabalhadores e da organização não é suficiente. E na lógica de que a formação maximiza a eficácia dos trabalhadores e da empresa, é muito importante que haja uma política e uma gestão da formação, ou seja, o estabelecimento de práticas sistematizadas que visem a melhoria (Meignant, 1999).

As políticas são diversas e dependem de fatores como a dimensão, o sector de atividades e o contexto económico (Bernardes, 2008), mas é facto que elas obrigam a que exista um plano de formação. No entanto, muitas empresas acabam por optar por organizar ações avulsas que têm apenas a finalidade de obedecer a obrigações legais (Bernardes, 2008). Uma política de formação justifica-se pela contribuição para a eficiência da organização; não se trata de uma atividade isolada, mas sim um elemento de um processo global de gestão dos recursos humanos. Ela deve corresponder a três finalidades: “consolidar o existente [(ações de aperfeiçoamento)], acompanhar e facilitar as mudanças e preparar o futuro” (Meignant, 1999, p. 60). Por sua vez, as finalidades devem corresponder a prazos: curto, médio e longo, respetivamente. Quanto aos prazos, a tarefa é árdua para o gestor da formação que visa

antecipar os resultados, pelo que este tem que adquirir uma “visão” que lhe permita, em vez de prever, representar o futuro que a organização pretende construir. Esta visão deve inspirar as ações a curto prazo para que estas sejam coerentes com o futuro pretendido e alcançá-lo progressivamente. A utilidade das políticas de formação implica que estas estejam adaptadas às estratégias organizacionais e que garantam as respostas às necessidades sentidas, promovendo o desenvolvimento competitivo das organizações (Almeida *et al.*, 2008).

As organizações não têm problemas de formação, têm sim, problemas que uma gestão competente pode e deve contribuir para resolver (Meignant, 1999). A função primordial de uma organização não é, de todo, realizar a formação correta, é sim criar processos ou situações de aprendizagem permanente que permitam satisfazer os seus trabalhadores a longo prazo e cumprir e manter os seus objetivos económicos. E partindo da ideia de que o dinheiro aplicado na formação é um investimento estratégico, as organizações tendem a dispor de um plano de formação pensado a longo prazo. Aquelas nas quais predominam planos de formação a curto prazo apresentam práticas de formação resultantes das dinâmicas económicas (Cruz, 1998), ou seja, o plano tem uma conceção flexível uma vez que este serve apenas para colmatar necessidades da organização (Almeida *et al.*, 2008).

Como se viu atrás, a existência de um plano de formação é obrigatório por lei, porém essa obrigação legal não implica, no entanto, a total disponibilidade de orçamento que sustente financeiramente a realização desse plano. Aliás, esta disparidade entre estes dois instrumentos de gestão da formação, corresponde a uma lacuna na medida em que o plano de formação deve ser a operacionalização das opções da organização (Meignant, 1999). Este facto permite constatar que a existência de um plano e de um orçamento está associada ao reconhecimento e valorização da formação na estrutura organizacional, traduzido na existência de um serviço de formação (Almeida *et al.*, 2008). E é neste cenário que entra a gestão da formação como um processo estruturado orientado por um conjunto de passos que visam adequar a formação às necessidades da organização ou dos profissionais.

A missão da gestão é, *grosso modo*, “comandar permanentemente um dispositivo que lhe permita prestar aos seus clientes o melhor serviço possível ao menor preço” (Meignant, 1999, p. 87), mesmo quando se fala de gestão da formação. A gestão da formação pressupõe o pensar em missão ao invés de tarefa, em comando do processo ao invés de gestão meramente administrativa. Para o/os gestor/es da formação, o importante é conceber e manter sob controlo um sistema que permita que cada trabalhador fique satisfeito dentro da melhor relação resultados/custos. Ora, nesta ótica deve haver um conjunto de variáveis controladas de modo a comandar tal sistema. Meignant (1999) propõe um modelo de análise de gestão da formação assente em cinco pilares. São eles: a adequação às necessidades, o processo de decisão, a produção de programas, o acompanhamento e a visibilidade dos resultados.

Mas, o que é relevante explicitar neste relatório em geral e neste capítulo em particular, é como acontece, de facto a formação. Quais as orientações, qual o processo a seguir. E de modo a que se compreenda a formação e, conseqüentemente, como esta é gerida e realizada nas organizações, é necessário conhecer as fases que levam à concretização de um curso ou ação de formação.

A formação é um processo complexo e longo, que leva o seu tempo da conceção até à execução. Dos estudos realizados na área da formação profissional contínua, alguns autores basearam-se no modelo Sistémico Geral da Atividade de Formação de Campbell e Goldstein (1988, 1991 cit. in Cruz, 1998), no qual a formação é um ciclo que se inicia no levantamento de necessidades e termina na avaliação dos resultados, passando pela definição dos objetivos, pela organização dos programas e pela realização desses mesmos programas.

Logicamente, todo o processo deverá estar de acordo com as diretrizes de determinada organização. Estas diretrizes ou orientações determinarão as finalidades que a formação deverá cumprir. O departamento ou pessoa responsável pela formação assegurará a ligação entre a estratégia previamente definida, o sistema de formação e as expectativas dos atores organizacionais (Cruz, 1998). Numa primeira fase, será discutida a formação profissional na empresa. Depois, serão analisadas as finalidades que determinada formação pode cumprir na organização. Proceder-se-á aos estudos dos processos de levantamento de necessidades e dar-se-á um especial enfoque à avaliação da formação. Uma vez as ações realizadas, será avaliado até que ponto os objetivos definidos foram alcançados. Os desvios detetados constituirão, eventualmente, necessidades de formação e, então, dar-se-á início a um novo ciclo de formação. Mas este é o processo formativo à luz do modelo de Campbell e Goldstein (1988, 1991 cit. in Cruz, 1998). Por outro lado, Meignant (1999) fala de um outro modelo similar cujas diferenças assentam, basicamente, na designação de cada fase. Este modelo caracteriza a gestão de formação como um sistema que se divide nas seguintes fases: diagnóstico de necessidades de formação, elaboração do plano de formação, ação de formação e avaliação da formação. No presente capítulo optei por fazer referência ao modelo apresentado por Meignant (1999) por ser usado como base para inúmeros estudos recentes.

A conceção da formação surge como uma construção social que pressupõe um confronto entre as perspetivas dos formadores, dos formandos e de quem encomenda a formação. Este confronto leva a problematizar e a produzir objetivos de formação correspondentes a uma prática social contextualizada e integradora da experiência dos destinatários de determinada oferta formativa (Canário, 1999).

Como foi dito, a formação, ou melhor, a conceção desta requer a passagem por várias etapas e uma delas é a análise de necessidades de formação. Para Estêvão (2001), as necessidades de formação são facilmente percebidas desde que sejam isoladas através de metodologias e

instrumentos adequados. Para o autor, este procedimento deve reger-se pela teoria da discrepância, ou seja, avaliar, em termos de competências, o que se possui e o que se pretende quanto às exigências da atividade profissional. Esta fase é de extrema importância no sentido em que permite “obter uma visão global da situação atual da organização” (Sousa & Hacard-Verpoort, 2011, p. 158) e os efeitos a suprir através da formação. As necessidades provêm da diferença entre as pretensas competências necessárias para o exercício de determinada profissão e o desempenho real (Estêvão, 2001). É importante que todos os trabalhadores sejam consultados nesta fase, porém é imperativo que as experiências e os conhecimentos de quem diagnostica sejam levados em conta. Sob esta lógica, o conceito de necessidades abarca uma certa ambiguidade no que toca ao uso do próprio conceito, pois pode ter conotações tanto objetiva como subjetiva. Pode ser objetiva porque pode corresponder a uma exigência, determinada natural ou socialmente. E pode ser subjetiva se corresponder a um sentimento (Canário, 1999). O diagnóstico das necessidades de formação pode encontrar a dificuldade de as respostas a essas necessidades se formularem, muito frequentemente, em termos que não os de formação. Aliás, nem todas as necessidades podem ser colmatadas por meio da formação; algumas só são supridas através de uma perspetiva quantitativa do planeamento de recursos humanos (Cardim, 2005 cit. in Sousa & Hacard-Verpoort, 2011). E as necessidades sentidas pelos trabalhadores, mesmo sendo de formação, não são, de todo, comuns a todos os trabalhadores. As necessidades de formação dos quadros médios e superiores coincidem, frequentemente, com as necessidades da própria organização, pois estão em maior sintonia, até mesmo com o formador (Estêvão, 2001).

Para Canário (1999), a análise de necessidades faz parte de um conjunto de práticas que se exprime na tentativa de transformar a formação numa “ciência da certeza” que se interpreta como uma imitação dos modelos de análise usados nos campos económico e empresarial. A pretensão de conceber a formação partindo de necessidades identificadas confronta-se com duas limitações: a imprevisibilidade e incerteza dos efeitos da formação e, ainda, a tentativa de identificar as necessidades através de inquéritos individuais que acabam por descurar os atores e a sua inserção social, tanto em contexto laboral como social.

A forma de encarar a análise de necessidades sob esta perspetiva racional e técnica caracteriza-se pela prática de ações pontuais de formação dirigidas à capacitação individual, desprovidas de uma componente estratégica e concebidas como momentos de ensino-aprendizagem de técnicas e não como processos de desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores. Logo, e reforçando o pensamento de Canário (1999) acerca da “ciência da certeza”, é impossível verificar cientificamente a existência de necessidades reais. Aliás, trata-se de uma prática social e, como tal, deve ser alvo de análise. Também Correia (1999 cit. in Estêvão, 2001) considera que o diagnóstico de necessidades de formação deve ser objeto de

uma análise crítica no decurso do processo de formação e que se trata de uma oportunidade de “reinterpretação e de produção do sentido social do trabalho, que não é prévio ao desenvolvimento da ação formativa, mas que a atravessa” (p. 193). Para este autor, a análise de necessidades faz e dá sentido à formação e deve ser tida em conta num projeto ou plano de formação.

Hoje em dia muitos autores, e destaco Rui Canário (1999), falam de “engenharia da formação” no que se refere à conceção e planeamento da formação profissional. E esta designação vem, muitas vezes, acompanhada por outros termos como “eficácia” e “qualidade” que transmitem a ideia de que a formação não é obra do acaso, mas sim que exige o recurso a metodologias da ciência e a uma racionalidade de articulação entre meios e fins (Estêvão, 2001). Assim, a grande preocupação destas políticas formativas é o estabelecimento da formação como instrumento indispensável para adaptar os trabalhadores à organização e às tecnologias. Neste sentido, e falando de uma engenharia da formação, é importante mencionar a avaliação como uma das etapas essenciais da formação. Portanto, a par com a análise das necessidades da formação, e de acordo com muitos promotores da formação, está a avaliação. Para ser colocada em prática, a avaliação da formação, deve ter em conta objetivos definidos previamente só assim será possível de realizar uma comparação entre o que era pretendido e o que foi efetivamente alcançado. Isto é, torna-se imperativo recorrer a um sistema de avaliação (Estêvão, 2001; Bernardes, 2008).

A avaliação na formação pode ter diversos significados, dependendo do seu objetivo. A avaliação pode ser realizada através de reflexões críticas nas quais se verifica se os resultados obtidos foram ao encontro dos objetivos previamente traçados, pode ser realizada através de uma análise da informação recolhida com vista à melhoria da formação. A avaliação pode ser um instrumento útil à tomada de decisões e deve ter em conta a regulação da progressão pedagógica, a avaliação do público da formação e a validação do *transfert* para a prática e dos próprios projetos de formação (Niogret, 1999 cit. in Estêvão, 2001). No entanto, ao avaliar a formação devem ser tidas em conta todas estas vertentes da formação, para que dessa forma seja possível contribuir para uma formação de maior qualidade, eficiente e adequada às necessidades.

Assim, a avaliação faz a formação seguir uma lógica de procura na qual o público-alvo da formação se torna o grande ator determinando os objetivos, os conteúdos, os processos mesmo que tenha que se submeter a conhecimentos definidos pela organização.

Estas duas fases do processo formativo, o diagnóstico das necessidades e a avaliação da formação, são, preponderantes pois é com estas fases que se dá o início e fim, respetivamente, do ciclo formativo. No entanto, as outras fases a meio do ciclo não devem ser descuradas, afinal são as fases da execução e da realização da formação em si. A segunda fase

é a elaboração do plano formativo e resulta das necessidades de formação detetadas em que é agregado, posteriormente, no plano de formação da organização, sendo este analisado pela gestão de topo quanto à sua pertinência (Sousa & Hacard-Verpoort, 2011). O plano de formação traduz-se na operacionalização das opções da gestão da organização sobre os meios que, num determinado período, afeta o desenvolvimento da competência individual e coletiva dos trabalhadores (Meignant, 1999). O plano de formação é dinâmico e flexível quanto ao período definido e contempla o conjunto de ações de formação programadas, bem como o local das ações, a entidade formadora, o horário e a duração (Meignant, 1999). A concretização do plano de formação não deve ter apenas em conta as necessidades detetadas aquando do diagnóstico, deve também estar inserido numa lógica de gestão estratégica, pois deve incidir-se na reflexão das orientações da organização e os seus planos a curto e longo prazo (Meignant, 1999).

A ação de formação respeita à formação posta em prática, ou seja, é nesta fase que é praticado tudo que foi concebido nas fases interiores. Daí que esta fase tenha como objetivo introduzir mudanças no comportamento e/ou conhecimento dos profissionais (Camara *et al.* 1999 cit. in Sousa & Hacard-Verpoort, 2011). Como foi mencionado anteriormente, a motivação é um fator determinante para uma participação mais positiva, pelo que é aconselhável que os participantes da formação sejam informados, *a priori*, das razões da sua presença e os objetivos pretendidos, para que não ocorram barreiras e resistências por parte dos trabalhadores, pois como se viu no capítulo anterior, estas acontecem se os trabalhadores considerarem que a formação não é pertinente ou útil (Dubar, 2003). Outra questão importante relaciona-se com o formador; este deve ter à sua disposição todos os meios para uma formação bem-sucedida que estimule e facilite a aprendizagem dos participantes (De Ketele, Thomas & Chastrette, 1994).

Em jeito de conclusão, sob a perspetiva da gestão da formação, é importante recolher os frutos que advêm da formação profissional, no entanto, é tão importante quanto a necessidade de incentivar e organizar as ações de formação é a de analisar quais as razões que potenciam as necessidades de desenvolvimento dos trabalhadores, qual a melhor forma de as colmatar e se seguir o caminho da formação é, de facto, a melhor opção, até porque há ao dispor das organizações uma panóplia de práticas de gestão de recursos humanos que também devem ser encaradas como vantagens competitivas (Almeida *et al.*, 2008).

De modo a completar o ciclo de estudos ao qual me propus, foi-me dada a oportunidade de optar por uma de três modalidades: a elaboração de uma dissertação, a realização de um trabalho de projecto e a frequência de um estágio curricular. A modalidade selecionada, que tem como resultado o presente relatório, foi o estágio curricular. Este teve lugar no Departamento de Formação do El Corte Inglés de Lisboa.

O estágio tem como principal finalidade complementar a formação, seja ao nível teórico ou teórico-prático, nas condições concretas de um contexto de trabalho dentro de determinada organização que, por sua vez, se compromete a facultar informação e as condições necessárias para tal (Cardim, 2009). Deste modo, com a realização do estágio pretendia que o mesmo se constituísse como um momento de autoformação em contexto laboral real e no qual fosse possível desenvolver aprendizagens e capacidades; ganhar uma noção mais aprofundada sobre o mercado de trabalho, integrar-me numa organização e aí estabelecer relações interpessoais, desenvolver competências técnicas, conhecer e compreender a dinâmica de uma organização. Efetivamente, o estágio teve uma duração de seis meses, com uma carga horária que oscilou entre 16 a 24 horas semanais e teve lugar no Departamento de Formação do El Corte Inglés de Lisboa. A escolha do local deveu-se a um conhecimento prévio da cultura de formação por parte da empresa em questão. Portanto, para atingir os objetivos a que me propunha com a realização de um estágio (conhecer, analisar e descrever a dinâmica de um departamento de formação e participar ativamente na mesma) propus-me a um estágio no El Corte Inglés. Era minha pretensão compreender as várias lógicas e modalidades de formação em que a empresa atua, bem como participar nas mesmas desde a conceção, passando pelo desenvolvimento e até à execução (a dinamização das ações).

O presente capítulo é o resultado do estágio curricular no El Corte Inglés e visa uma descrição e análise aprofundadas do mesmo e de todas as atividades aí desenvolvidas. Os próximos pontos ou subcapítulos deste relatório reportam-se às atividades realizadas no estágio, começando pela pesquisa e procura de uma entidade acolhedora que se adequasse aos objetivos pretendidos e terminando nas aprendizagens, dificuldades e sucessos daí retirados.

---

<sup>1</sup> A informação contida neste capítulo provém de fontes como conversas informais com os vários elementos do departamento e de observações durante o estágio (ver Notas de campo – Anexo 1). Foi retirada alguma informação do *website* da empresa, nomeadamente os dados estatísticos. Estes também foram retirados, em parte, do relatório de Natal do departamento de Formação (ver Anexo 7 – Relatório de Natal). Informação relativa à história da empresa foi retirada de documentos/materiais internos de apoio às sessões de formação.

## 2.1 Primeiros contactos

Iniciei a busca de uma empresa que atuasse na área da formação e na qual eu pudesse desempenhar um papel, há muito almejado, de dar formação, entre outros. Após ter enviado o currículo e a carta de motivação para várias empresas, fui selecionada para realizar entrevistas em duas empresas. Nenhuma das empresas correspondia ao que eu pretendia de facto, que era participar no processo de formação como formadora e como gestora da formação. Por fim, por intermédio da professora convidada, Alda Bernardes, da unidade curricular Organização e Gestão da Formação, contactei a pessoa responsável pela formação no El Corte Inglés.

Numa primeira fase enviei o currículo e a carta de motivação para a empresa. Fui, então selecionada para uma entrevista que permitiu que me apresentasse pessoalmente e discutisse quais os propósitos e a finalidade de um estágio académico naquela empresa. Falei sobre as minhas expectativas e em que setor da empresa pretendia realizar o meu estágio. Referi que pretendia ingressar no setor da formação e desempenhar, se possível, funções de formadora e de gestora da formação, visto que são essas as minhas áreas de interesse.

Um dia depois de ter realizado a entrevista, fui contactada pela pessoa que me entrevistou, que me informou que tinha sido selecionada e que o meu estágio tinha sido aprovado. Nesse contacto, ficou apenas combinado que o estágio teria início em Setembro.

Antes de iniciar o estágio contactei novamente a mesma pessoa, que mais tarde soube que se tratava da Responsável pelo departamento de Formação, para que me enviasse informação acerca da empresa e do departamento de modo a que eu pudesse escrever o pré-projecto de estágio. Posto isto, a Responsável indicou-me o *website* da empresa para pesquisar esse tipo de informação, pois não podia fornecer nada mais detalhado por ser confidencial. No mesmo contacto pedi que enviasse, também, um programa/plano do estágio que iria realizar. Ao que ela respondeu com a seguinte lista:

- Formação de integração de colaboradores através da dinamização de formação nos diferentes contextos em que esta se realiza;
- Participação nos relatórios de balanço da atividade e contacto com as principais métricas de formação;
- Gestão da formação na componente estatística, preparação de materiais de suporte e registos estatísticos;
- Contacto com as lógicas de formação contínua no levantamento de necessidades de formação, definição de planos de formação e avaliação de aprendizagens/resultados.



## *2.2 Caracterização do El Corte Inglés*

### 2.2.1 O El Corte Inglés

O El Corte Inglés centra-se no comércio a retalho, em toda a sua abrangência em termos de diversidade de produtos. Trata-se de uma grande superfície comercial situada em Lisboa, um grande armazém, em que cada uma das suas unidades departamentais apresenta características do pequeno comércio a retalho.

O grupo El Corte Inglés é das empresas com maior presença em Espanha no que respeita a grandes armazéns. Além dos grandes armazéns El Corte Inglés, o grupo conta com outras cadeias como Hipercor, Opencor, Supercor, Sfera, Telecor, Bricor, Óptica 2000, Viagens El Corte Inglés, Centro de Seguros, Informática El Corte Inglés, Investrónica, CPI – Construcción Promociones y Instalaciones, S.A. e Financeira El Corte Inglés. No total, o grupo conta com 569 espaços comerciais que se dividem entre empresas de distribuição e de serviços.

O Grande Armazém El Corte Inglés teve a sua origem numa pequena alfaiataria em Madrid adquirida por Ramón Areces, o seu fundador. Quando este regressou dos Estados Unidos, em 1935, onde estudou a técnica e a gestão dos grandes armazéns, comprou o edifício e fundou a empresa com o seu tio César Rodríguez como sócio e presidente. Cinco anos mais tarde, mudou-se para uma nova localização, que com o tempo se converteu no primeiro Grande Armazém da empresa. Em 1952 a empresa transformou-se em Sociedade Anónima. Na década de 60 expandiu-se com a abertura de novas lojas em Barcelona, Sevilha e Bilbao, para além de Madrid onde foi aumentando a sua presença.

Desde o final dos anos 60 até meados dos anos 90 teve lugar uma fase de forte crescimento do grupo, marcada pela sua expansão a outras capitais de província e pela diversificação da sua atividade comercial, que passa a ocupar posições noutros âmbitos de negócio. Em 1995, foram adquiridas as lojas da cadeia de grandes armazéns Galerías Preciados, que havia declarado falência, incorporando-se os edifícios comerciais e grande parte dos seus funcionários. Hoje em dia, o El Corte Inglés Grandes Armazéns tem uma presença consistente no seu país de origem com as suas 86 lojas e ainda duas em Portugal (em Lisboa e Vila Nova de Gaia). A loja aberta em Lisboa é a primeira da rede a concretizar a internacionalização do conceito de Grandes Armazéns do grupo El Corte Inglés. Além destes, em Portugal foram inauguradas mais 13 lojas do grupo: seis Supercor, três Sfera, duas Óptica 2000 e duas Bricor.

O grupo El Corte Inglés contou, no final do exercício de 2013, com um quadro de pessoal médio em regime de tempo completo de 83.128 empregados, distribuídos por todas as

empresas do grupo e contou com 351.355 horas de formação e 12.511 cursos presenciais. As lojas de Portugal contam com cerca de 2.800 funcionários disseminados por todo país.

#### ❖ Missão e visão do grupo de empresas

De forma indireta, o grupo também proporciona emprego a muitas outras empresas colaboradoras e fornecedores. O El Corte Inglés, orientado para o comércio, é a sociedade principal de um grupo consolidado de empresas. Cobrir as necessidades destas empresas para que possam cumprir os seus objetivos de atendimento e de serviço significa:

- A contínua ampliação e melhoria das ofertas do grupo em bens e serviços;
- Uma maior presença no mercado e uma maior proximidade dos clientes;
- Um melhor aproveitamento dos recursos humanos e uma maior profissionalização e âmbito de atuação do pessoal.
- O grupo mantém uma política de contínua criação de emprego, que se materializa:
  - Numa combinação entre a experiência e o conhecimento dos mais veteranos com o avanço e as contribuições dos trabalhadores mais jovens;
  - No fomento da promoção interna;
  - Numa especial atenção à formação e adequação das pessoas à empresa e ao seu trabalho.

O grupo encara os seus trabalhadores como um recurso indispensável, por isso, a política de recursos humanos está direcionada de forma a potenciar as suas capacidades e habilitações, bem como recompensar os esforços que todos estes profissionais realizam para ir ao encontro das expectativas do cliente. Tendo em conta a sua política de recursos humanos, o El Corte Inglés chegou a acordo com órgãos oficiais e com Organizações Não Governamentais (ONG) com o objetivo de facilitar a integração laboral de pessoas com dificuldades de inserção, pessoas portadoras de deficiências, cidadãos estrangeiros e, ainda, mulheres vítimas de discriminação sexual.

## ❖ El Corte Inglés Grandes Armazéns, Lisboa

No dia 23 de Novembro de 2001 foi inaugurado ao público o primeiro grande armazém El Corte Inglés no exterior, mais concretamente em Lisboa. A loja está situada na zona do Alto do Parque Eduardo VII, na confluência da Avenida António Augusto de Aguiar, da Avenida Sidónio Pais e da Rua Marquês de Fronteira, uma das zonas comerciais mais ativas da capital portuguesa.

O grande armazém El Corte Inglés de Lisboa, tal como os restantes, dedica-se ao comércio a retalho. A sua oferta inclui uma ampla variedade de produtos e de serviços, que vão dos artigos de lazer e cultura ao mobiliário, moda e complementos, eletrónica de consumo, brinquedos, decoração, alimentação e joalharia.

A estrutura da empresa é independente da estrutura das empresas em Espanha, sendo que existe uma Direcção Geral de Portugal. Esta está organizada por outras direcções (seis) que, por sua vez, estão divididas por departamentos (Fig. 1 - Organograma do El Corte Inglés).

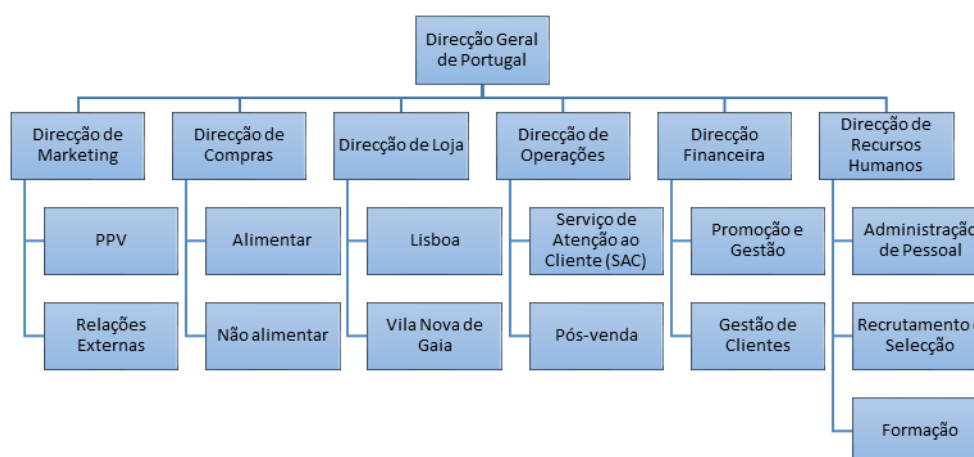


Fig. 1 - Organograma do El Corte Inglés

### 2.2.2 O Departamento de Formação

Ao longo da história do El Corte Inglés, a formação tem sido uma constante, assumindo-se como estratégica e totalmente alinhada com a missão e a visão da empresa. A empresa proporciona formação de integração e contínua numa lógica de formar profissionais que vêm do mercado com mais ou menos experiência e conhecimentos de modo a que os seus funcionários sejam dotados de competências que os levem a desempenhar plenamente as suas funções. Na sua política de expansão, a formação está presente desde a conceção dos projetos, durante a sua implementação e consolidação, através da formação de integração e da formação contínua de todos os trabalhadores da organização. O El Corte Inglés compromete-se a formar todos os seus trabalhadores e também os trabalhadores das empresas de fornecedores bem como outros parceiros comerciais, sociais ou locais.

A formação é dos pontos fortes da organização. E, como tal, tanto as pessoas que incorporam as empresas do grupo, como os profissionais que trabalham com as mesmas recebem, de forma frequente, formação adaptada aos seus postos de trabalho. Perante tal realidade, e face ao processo contínuo de admissão de novos trabalhadores, sejam eles para assegurar substituições temporárias ou substituições definitivas de outros trabalhadores, é realizada uma formação inicial, de modo a garantir a sua adaptação ao posto de trabalho e a sua atualização de conhecimentos. Deste modo, o El Corte Inglés organiza e promove formação nas suas várias modalidades: formação inicial e formação contínua. Contudo, a formação declarada como inicial pela empresa é, de facto, formação de integração uma vez que visa integrar novos trabalhadores na mesma ao partilhar os objetivos da organização, as exigências da função a desempenhar, os padrões comportamentais e as regras ou princípios a respeitar (Shein, 1971, cit. in Cruz, 1998).

As exigências do mercado e dos clientes, assim como a racionalização dos processos internos, requerem uma adaptação da empresa para a qual, a par de outras ações internas, a execução do plano anual de formação é absolutamente crucial. Das quase 3.000 pessoas que o El Corte Inglés em Portugal tem ao serviço, 90% possuem um contrato permanente. É essencialmente sobre estas e para estas pessoas que se desenvolvem planos de formação que lhes permitam aprofundar e alargar competências e estarem melhor preparadas para a evolução empresarial.

O El Corte Inglés promove formação unicamente para os seus trabalhadores e para outros ao serviço da empresa. Sem distinção ao nível dos conteúdos, tempos ou métodos, a formação de integração de novos trabalhadores dirige-se aos trabalhadores da empresa assim como aos trabalhadores de outras empresas fornecedoras e, também, aos estagiários. Assim, a empresa

conta com um departamento de Formação que assume toda a responsabilidade da formação dos trabalhadores da empresa.

#### ❖ Estrutura e organização do Departamento de Formação

O Departamento de Formação é responsável por todas as ações e cursos sejam estes ministrados dentro da própria empresa ou fora. O departamento funciona nas instalações do El Corte Inglés de Lisboa, juntamente com os outros departamentos da Direcção de Recursos Humanos, com os quais trabalha em parceria. A formação é, por vezes, deslocalizada nas várias lojas, tendo como polos centrais de apoio, o departamento central de formação de Lisboa e o departamento de formação da loja de Gaia, ambos integrados na Direcção de Recursos Humanos da empresa.

O departamento de Formação é constituído por sete pessoas: uma chefe de Formação, cinco técnicos de Formação e um *staff*.

Cabe à chefe de Formação a gestão da formação de integração e contínua, a gestão administrativa da formação, a mobilização de estruturas para o cumprimento dos planos de formação, os processos de formação financiada, a acreditação da atividade de formação, a avaliação de desempenho, a revista interna destinada aos funcionários da empresa, a mobilização de estruturas e pessoas na gestão, a dinamização da partilha e explicitação de conhecimentos, a promoção do desenvolvimento de comportamentos de venda e atenção ao cliente.

Aos técnicos cabe todo o ciclo formativo e cada um deles é responsável por uma unidade de negócio e a pessoa de *staff* é responsável por todo o apoio administrativo e de gestão de informação do departamento.

#### ❖ O ciclo formativo

A formação na empresa rege-se por um ciclo formativo que em Lisboa supõe diagnóstico, execução e avaliação da formação. Este está a cargo dos cinco técnicos, sendo que cada um se encarrega de um sector ou área de venda.

#### a) Diagnóstico de necessidades

A primeira fase do ciclo, o diagnóstico de necessidades formativas, é feito através de reuniões formais e informais com os diferentes *stakeholders*, através de relatórios de atividade da empresa e do contexto, através do cumprimento, ou não, do plano de formação elaborado no ano anterior e, ainda, pela percepção de evolução de cada técnico.

As fases de trabalho de diagnóstico e o envolvimento dos atores são tidas em conta para deteção de necessidades de formação. O trabalho de diagnóstico realizado dá origem a planos de formação e a ações específicas. É aplicado um plano de ação detalhado, que contempla a calendarização das várias fases, a indicação dos seus intervenientes e os recursos a mobilizar, nos grandes projetos de diagnóstico/ formação. Em geral, as conclusões do diagnóstico constituem *input* suficiente para o processo de conceção dos cursos.

Todos os trabalhos de diagnóstico são seguidos nas reuniões internas de departamento. Em princípio, os resultados dos diagnósticos desenvolvidos traduzem-se em planos de formação.

#### b) Execução da formação

Estão definidos os perfis de todos os intervenientes, aliás, existe uma articulação sistemática entre coordenadores, formadores, e outros intervenientes ao longo do processo formativo.

Todo o material de suporte e enquadramento à atividade de formação é partilhado pela estrutura de Lisboa e Gaia. Quem concebe é quem operacionaliza a formação pelo que existe uma ligação direta.

A empresa recorre a mecanismos de controlo e de monitorização nos quadros de Estatística, em rede e no Meta 4 (ficheiro interno), para além de todas as reuniões de seguimento entre formadores, tutores e coordenadora.

#### c) Avaliação da formação

No El Corte Inglés de Lisboa a avaliação é feita tanto formal como informalmente. No que respeita à avaliação da formação, esta não é realizada quanto às aprendizagens, mas sim em relação ao desempenho e este é, inclusive, alvo de um relatório anual do departamento de Recrutamento e Seleção. A avaliação de desempenho concretiza-se avaliando o comportamento do funcionário, ou melhor, avaliando a transferência dos conhecimentos/competências adquiridos pelo funcionário por via da formação para o posto de trabalho (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). A transferência de formação é o ponto-chave que estabelece a relação entre as mudanças individuais e os requisitos da organização (Kirkpatrick

& Kirkpatrick, 2006). Ou seja, através da formação espera-se que sejam produzidos comportamentos observáveis e mudanças na função e no local de trabalho.

Na verdade, para comprovar as mudanças comportamentais os funcionários, nomeadamente vendedores e respetivas chefias, são alvos de avaliação e esta é realizada através da análise de dados de venda e de questionários de satisfação. Porém, o instrumento de avaliação mais destacado é a avaliação realizada através do acompanhamento ou *follow up* de cada vendedor e chefe, que é da responsabilidade de um técnico de formação (cada técnico de formação é responsável por um sector de venda). Esse acompanhamento consiste, basicamente, na observação em contexto de trabalho dos vendedores e no posterior preenchimento dos dados observados numa ficha do Departamento de Formação. A observação é feita com o conhecimento prévio tanto do funcionário como da chefia e conta com presença desta última e do técnico. No final de cada observação, o chefe questiona o funcionário sobre a venda observada e faz a sua crítica. No final, cabe ao técnico dar o seu parecer em relação ao vendedor e depois em relação ao comportamento do chefe no momento do *feedback*. Desta forma, avaliam-se os resultados finais que se obtêm na organização como resultado da formação (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) e o impacto desta nos próprios funcionários.

Em suma, a avaliação da formação no El Corte Inglés é realizada somente no período pós-formação, visto que no período em que ocorre a formação não existe nenhum critério ou instrumento e, tampouco, intenção de avaliar os formandos.

Os resultados das avaliações são depois apresentados em relatórios mensais e anuais de atividade e na revista interna da empresa. Não tive conhecimento de que os mesmos pesassem na progressão de carreira ou cessação de contrato dos funcionários.

#### ❖ Oferta formativa

As modalidades de formação na empresa variam consoante o plano de formação definido pela empresa, no entanto, seja qual for a modalidade escolhida, a formação assegurada pelo El Corte Inglés pretende cumprir, segundo a chefe de formação, uma dupla finalidade: transmitir competências para o desempenho do trabalho, sejam técnicas ou relacionais e, ainda, competências gerais.

As práticas de formação da empresa dividem-se em três tipos: presencial, a distância e no posto de trabalho. O tipo de formação com maior incidência é a presencial, seja ela de integração ou contínua. A formação a distância, denominada por Aula ECI, também é usada nas duas modalidades de formação. A formação no posto de trabalho, tal como o nome indica,

é formação dada em contexto laboral na qual os novos trabalhadores aprendem as funções que vão desempenhar ao observar outros trabalhadores e a praticar em circunstâncias reais.

a) Formação Inicial (de integração)

A formação de integração é obrigatória para qualquer trabalhador que ingresse na empresa. Esta formação tem a validade de um ano. Isto é, se um funcionário tiver cumprido outro contrato com a empresa anteriormente e assistido à formação há menos de um ano, não assiste a outra formação. Esta formação de integração é constituída por módulos obrigatórios e transversais a qualquer função e por outros mais específicos.

A formação de integração mais comum é a formação de integração de vendedores, denominada por FIV (Formação Inicial de Vendedores), é presencial e contempla os seguintes módulos: Tema Empresa, Plano de Segurança, Prevenção de Riscos Profissionais (PRP) Terminal de Ponto de Venda (TPV) e A Loja do Sim. Esta formação tem uma duração de 16 a 20 horas.

Outros trabalhadores que desempenhem outras funções que não as de venda também podem participar da mesma formação, apesar de não assistirem de forma integral. Neste caso, trabalhadores que desempenhem funções administrativas, de logística, entre outras, assistem apenas aos módulos que o departamento denomina de Módulos de Integração, ou obrigatórios, que são: Tema Empresa, Plano de Segurança e Prevenção de Riscos Profissionais (PRP).

O módulo de Tema Empresa consiste em dar um conhecimento mais aprofundado do grupo de empresas, no geral, e do El Corte Inglés Grandes Armazéns mais especificamente. Aborda temas como a história do grupo, a presença das empresas do grupo em Portugal, o conceito de grande armazém, o compromisso do grupo para com o cliente e, ainda, uma breve apresentação da loja de Lisboa. Com este módulo também são introduzidos assuntos como regras de funcionamento e comportamento que vão sendo abordados e aprofundados durante toda a ação de formação. Este módulo é assegurado pelo formador (técnico de formação) responsável pelo curso e tem uma duração de três a quatro horas.

O módulo do Plano de Segurança consiste na transmissão das normas de segurança da loja, desde os tipos de alarme usados, os códigos de chamada dos seguranças, condutas de segurança para os próprios funcionários, entre outros. Este módulo tem uma duração de uma a uma hora e meia e é assegurado por um funcionário da equipa de segurança da loja.



O módulo de Prevenção de Riscos Profissionais consiste na informação e prevenção de riscos laborais. Neste módulo são distribuídos documentos informativos sobre os riscos inerentes a cada função, bem como dos métodos mais corretos de desempenhar as mais diversas funções. Este módulo também passa pela visita a alguns pontos da loja, como os acessos dos funcionários, os locais de cargas e descargas, etc.. O módulo de Prevenção de Riscos Profissionais é assegurado por uma técnica de Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho e tem a duração de uma hora e meia a duas horas.

O módulo de Terminal de Posto de Venda é o módulo prático da Formação Inicial de Vendedores. Consiste na prática do registo de vendas na máquina registradora do El Corte Inglés, que na empresa é chamado de terminal de venda. O terminal possui um sistema próprio, bastante distinto de outros utilizados em outras superfícies comerciais. Este é o módulo com maior duração do curso, podendo decorrer durante um dia e meio (aproximadamente 10 horas) e é assegurado pelo formador (técnico) responsável pela formação.

O módulo de Terminal de Posto de Venda é, por norma, obrigatório a todos os novos vendedores, porém pode dar-se o caso de nem todos os vendedores necessitarem de o frequentarem, pois nem todos os vendedores fazem registos de vendas, uma vez que nem todos os postos de trabalho possuem um terminal.

O último módulo da formação de vendedores é A Loja do Sim. É o módulo mais recente, tendo sido inserido no curso há cerca de um ano. Trata-se de módulo que engloba e resume outros módulos de um curso de formação contínua que o departamento considerou relevante introduzir nesta formação de início.

Consiste numa breve apresentação de algumas técnicas de venda mas, acima de tudo, é a descrição do comportamento que o vendedor deve seguir segundo os padrões da empresa, o modelo de atendimento do El Corte Inglés. Tem uma duração de quatro horas e é assegurado pelo formador responsável pelo curso.

Alguns dos módulos acima referidos, Tema Empresa e Prevenção de Riscos Profissionais, podem ser dados de modo interativo, ou seja, a distância através da Aula ECI. Esta prática de formação é realizada individualmente, o formador ou técnico responsável somente prepara o programa e a sala onde o participante assiste e realiza a formação.

Por norma, a formação a distância nos cursos de formação de integração só ocorre quando determinado funcionário não tem oportunidade de assistir à formação presencial. O motivo

mais comum é a incompatibilidade de horários pois, por vezes, os funcionários já se encontram no exercício de suas funções antes de assistirem à formação.

A formação de integração no El Corte Inglés de Lisboa abrange apenas dois cursos: Formação Inicial de Vendedores (descrito anteriormente) e Formação Inicial de Vendedores II. Este último não ocorre com muita frequência pois é um curso destinado a funcionários com pouco tempo de casa que ainda não dominam o sistema interno e que não tiveram oportunidade de assistir ao módulo d'A Loja do Sim, visto que é um módulo recente.

Portanto, este curso tem a duração de um dia (oito horas), sendo que metade do tempo se destina à prática no Terminal de Posto de Venda, nomeadamente à prática de determinadas funções mais complexas do terminal que não se aprendem na Formação Inicial de Vendedores, e a outra metade do tempo que se destina ao módulo d'A Loja do Sim.

A Formação Inicial de Vendedores ocorre durante todo ano, mas tem uma frequência muito mais acentuada no período de Natal, devido ao número de contratações de reforço para a época.

No ano de 2014 foram asseguradas 21 sessões de Formação Inicial de Vendedores Natal, face às 27 que tiveram lugar durante o resto do ano. Participaram na formação 318 funcionários.

A formação de integração de vendedores no período de Natal é idêntica à formação de integração de vendedores comum, a grande diferença reside no facto de ser mais compacta. É reduzida a duração de módulos como o Prevenção de Riscos Profissionais e o Plano de Segurança e dá-se uma maior ênfase ao módulo do Terminal do Posto de Venda. O módulo d'A Loja do Sim não se dá no período de Natal, mas os funcionários que cumprirem outro contrato após o contrato de Natal (que é mais reduzido; de um a três meses) podem frequentá-lo na Formação Inicial de Vendedores II.

#### b) Formação Contínua

A formação contínua é a modalidade de formação com maior presença na empresa. Durante o exercício de 2014, foram dadas em Portugal 1.481 ações, sendo que 97% dessas ações foram de cariz contínuo e as restantes 3% foram dedicadas à integração de novos trabalhadores. Portanto, a formação contínua assume bastante relevância para a empresa. O público-alvo dessa modalidade de formação é todo o corpo de funcionários da empresa de Portugal, mas com particular incidência nos vendedores de qualquer área e nas chefias.

A formação contínua possui um rol muito vasto de cursos e ações que vão desde formação ao nível de produto, à de nível comportamental. Para a formação de produto, são os representantes e fornecedores de determinada marca que asseguram as sessões, mas também os chamados Especialistas, que são funcionários experientes que se disponibilizam para dar formação aos colegas. Esse tipo de formação é, geralmente, de cariz prático, existindo material de apoio às sessões consoante a área.

No caso da formação de produto estar ao cargo da marca, os formadores, neste caso externos, preparam toda a sessão; encarregam-se das apresentações e do material a ser usado na sessão. Cabe aos técnicos do departamento a arrumação e preparação das salas e do material de apoio, como computadores, projetores, etc., se necessário.

Se a formação estiver a cargo dos funcionários Especialistas, estes preparam as sessões em conjunto e com o apoio dos técnicos do departamento.

Um dos cursos com bastante frequência do El Corte Inglés de Lisboa é o Formação Avançada em Vendas. Este curso está dividido em seis módulos, do I ao VI, mas não de um modo sequencial. Como o nome indica, é uma formação aprofundada em vendas, em que cada um dos módulos aborda com pormenor cada etapa de venda (de acordo com o modelo de atendimento da empresa).

São convocados para esta formação todos os vendedores contratados pelo El Corte Inglés de Lisboa e, também, chefias caso não tenham assistido a algum módulo, pois esta divisão do curso em módulos é recente.

As sessões são de partilha de experiências e bastante práticas, havendo espaço para *role playing* por parte dos participantes e do próprio formador. Para apoio, são fornecidos documentos: uma agenda distribuída pelos funcionários no início do ano ou durante as sessões com informação resumida da formação e, ainda, um desdobrável com a mesma informação, mas mais detalhada, que inclui esquemas e ilustrações de algumas técnicas de venda e resolução de conflitos abordados na formação.

É a Formação Avançada em Vendas a origem do módulo d'A Loja do Sim da formação de integração. A Formação Avançada em Vendas está a cargo dos técnicos do departamento e tem a duração aproximada de quatro horas.

Outro exemplo da formação contínua do El Corte Inglés são os *briefings* das variadas áreas que constituem a loja. Tratam-se de reuniões que contam com a participação dos funcionários, da chefia e do técnico de formação destacado para dar apoio. Na reunião abordam-se pontos

fulcrais para o funcionamento da área, aspetos a melhorar e a manter, e são colocadas questões por parte dos funcionários e da chefia, etc.. O técnico presente pouco se manifesta.

Os *briefings* realizam-se, por norma, antes da abertura da loja ao público e tem uma curta duração, 10 a 20 minutos.

### *2.3 Acolhimento e integração*

Depois de definidas as atividades e a data de início, comecei a frequentar o estágio no Departamento de Formação do El Corte Inglés Grandes Armazéns de Lisboa a 8 de Setembro de 2014.

De modo a dar-me a conhecer a formação de integração proporcionada pela empresa, foram-me disponibilizados os documentos que me apoiariam na dinamização da formação: os slides (impressos) de apoio a cada módulo (Tema Empresa e TPV), o resumo da história da empresa e o guia de sessão do curso (ver Anexo 4 – Plano de sessão).

Com o apoio dos documentos e orientando-me por eles durante as ações a que assisti, foi-me possível dinamizar, mais tarde, o curso. Os documentos também me permitiram conhecer a empresa e a metodologia utilizada pelas formadoras na dinamização dos vários cursos.

Durante o primeiro mês, mês e meio de estágio não me foram atribuídas tarefas, além de estudar os documentos de apoio ao FIV. Pude assistir às várias ações que decorreram durante esse período e como foram dinamizadas por diferentes formadoras, tive a oportunidade de observar diferentes metodologias e diferentes posturas em sala. De acordo com plano traçado, era suposto começar a dinamizar as ações de forma autónoma em meados de segundo mês de estágio, de modo a aliviar a agenda das outras formadoras que durante esse período de Natal (de Outubro a Dezembro) têm uma agenda sobrelotada. Aliás, o meu estágio foi pensado precisamente para prestar apoio nesse período devido ao grande fluxo de formação de integração de funcionários contratados para reforço de Natal.

Comecei por introduzir temas e por dinamizar determinados módulos, ainda com o apoio da formadora responsável por aquela acção, a 13 de Outubro de 2014. A partir dessa data comecei a tornar-me mais autónoma e, algum tempo depois, fiquei com cursos completamente a meu cargo. O único aspeto no qual obtive apoio durante mais tempo foi a marcação dos outros módulos (Plano de Segurança e PRP), que são da responsabilidade de formadores externos ao departamento de Formação e que devem ser marcados com antecedência.

Nesta primeira fase de adaptação, os aspetos mais difíceis de gerir foram de dimensão pessoal e social; surgiram dificuldades ao nível das relações interpessoais, pois foi difícil a minha integração na equipa. Sobre este assunto farei uma exposição nas Considerações Finais deste relatório.

## 2.4 Tarefas realizadas

No início do estágio foram-me atribuídas atividades a realizar durante aquele período de tempo. As atividades propostas, nesta altura pela Orientadora de estágio, foram apresentadas num plano que compreendia as datas de início e fim do estágio (ver Anexo 2 – Plano de estágio/Cronograma). O plano seguia, *grosso modo*, as linhas orientadoras que a Responsável/Chefe de Formação enviara aquando dos primeiros contactos com a empresa e determinava no tempo e espaço, entre outros aspetos envolvidos, a realização das atividades. De acordo com o plano, o estágio estava muito orientado para a dinamização das acções de integração de vendedores (tema que requer o seu próprio subcapítulo mais adiante no relatório), no entanto, estava também prevista a minha participação em outras atividades paralelas. São elas: a elaboração do relatório de Natal, a reformulação dos materiais de apoio e a conceção de um plano de sessão. Nos pontos que se seguem, serão descritas essas atividades.

### 2.4.1 Elaboração do Relatório de Natal

O relatório de Natal (ver Anexo 7 – Relatório de Natal) foi uma das tarefas propostas para o estágio no Departamento de Formação do El Corte Inglés. Esta consistia, essencialmente, em agrupar/organizar dados dispersos em diversos documentos num documento único. Num primeiro momento, foi-me pedido que preparasse um levantamento e tratamento de dados acerca da formação realizada no período de Natal. Esse esboço de relatório antecederia o relatório de Natal da empresa, do qual o departamento faria parte pela primeira vez e consistia num levantamento de dados e uma posterior reflexão crítica sobre os mesmos. A primeira parte, analítica, seria entregue uma semana depois, a parte crítica duas semanas depois e, finalmente, três semanas depois apresentaria a minha pesquisa a todos os elementos do departamento.

Assim, os objetivos dessa tarefa resumiam-se em dar a conhecer a informação relativa à formação de integração de vendedores assegurada durante o período de Natal nos anos de 2013 e 2014. A minha função era recolher, tratar e organizar essa informação de modo a que servisse de base para futuros relatórios, identificando lacunas e propondo melhorias de funcionamento.

A produção de documentos dá-se, segundo De Ketele, Thomas & Chastrette (1994), na fase pós-ação, ou seja, após a formação. Neste caso, mesmo não se tratando de um balanço de sessão ou de curso, o documento foi elaborado após um determinado período de formação e visava, precisamente, analisar os resultados da mesma.

O autor recomenda que a produção de tal documento, neste caso, de um relatório, deve ficar a cargo do responsável pela formação em análise, pois é o responsável quem possui uma visão mais global e, por conseguinte, pode e deve dar um parecer pessoal (De Ketele *et al.*, 1994). O que não se aplica muito neste caso, por diversas razões: a formação daquele período foi assegurada por todas as formadoras, incluindo eu; foi a primeira vez que o departamento se propôs (ou lhe foi proposto) que elaborasse um documento dessa natureza, o que fez com que ainda não estivessem definidos concretamente os parâmetros; foi uma tarefa no âmbito de um estágio curricular.

Não obstante as razões, o relatório deveria conter “indicações úteis para o futuro” (De Ketele *et al.*, 1994, p. 98) e orientação predominantemente administrativa, no sentido em que aborda aspectos organizacionais (De Ketele *et al.*, 1994). Deste modo, o relatório seria um balanço da formação de integração dos trabalhadores no período do Natal, contemplando informação estatística em relação às mesmas, sugestões de melhoria e uma caracterização dos grupos de formandos.

Como mencionei anteriormente, este relatório era algo sem precedentes e, por isso, não existia nenhuma documentação que servisse de base ou guia, pelo que teve que ser feito de raiz. Existia, sim, material de apoio como ficheiros preenchidos no fim de cada curso com indicadores como o número de formandos em cada ação, o número de horas por ação, os temas dos cursos, o formador responsável, a modalidade de formação (presencial ou a distância), entre outros. Foi-me pedido que fizesse um levantamento desses dados, trabalhasse essa e outras informações pertinentes e as reunisse num relatório a ser apresentado à chefia e restantes elementos da equipa. O balanço seria da atividade decorrida no período de Natal que contemplava os dados relativos à Formação Inicial de Vendedores nos anos de 2013 e 2014 entre as datas de 21 de Outubro a 4 de Dezembro e 13 de Outubro a 10 de Dezembro, respetivamente. Assim, e depois de muitas versões, o relatório que finalmente apresentei foi constituído pelas seguintes partes:

- Volume de formação<sup>2</sup> e distribuição das ações por ano – n.º de ações de Formação Inicial de Vendedores e Formação Inicial de Vendedores Natal face ao n.º total de ações anuais;
- Integrações/Admissões<sup>3</sup> de funcionários;

---

<sup>2</sup> Volume de formação = N.º de participantes/ação x N.º de horas/ação

<sup>3</sup> As integrações são as vagas previstas e as admissões são as vagas preenchidas. Por exemplo, para o Natal de 2013 estava prevista a entrada de 188 trabalhadores, no entanto só foram preenchidas 165 dessas vagas.

- Número de participantes na formação – internos e externos<sup>4</sup>;
- Divisões<sup>5</sup> com maior número de funcionários em formação.

Cada parte integrante do relatório foi constituída por tabelas e/ou gráficos com legendas elucidativas da leitura dos mesmos, bem como breves notas acerca dos assuntos abordados.

No final do relatório apresentei sugestões de melhoria e, também, notas pessoais nas quais expus as dificuldades sentidas e os erros que encontrei aquando da pesquisa. Foram, também, anexados documentos para facilitar a consulta ou comprovação dos dados. O relatório foi entregue e apresentado em suporte papel. A apresentação deu-se no último dia do estágio durante a reunião de balanço do estágio na qual participaram a chefe de Formação e a técnica que me orientou. O relatório não foi apresentado aos restantes membros do departamento, como havia sido combinado.

A avaliação dada à execução do relatório de Natal foi satisfatória; segundo a chefe de Formação houve uma evolução notória desde a primeira versão que apresentei; alguns dos dados apresentados eram pertinentes e relevantes, a escrita “ao nível do português” tinha melhorado, contudo, o relatório deveria ter sido apresentado em formato digital (*Power Point*) e com menos informação escrita e mais “visual” (gráficos e tabelas) de modo a prender mais a atenção dos destinatários.

#### 2.4.2 Reformulação dos materiais de apoio à formação

Um dos itens a cumprir do meu plano de estágio foi a reformulação dos materiais de apoio à formação. No plano de estágio (ver Anexo 2 – Plano de estágio/Cronograma) consta como um projeto de estágio chamado “*Dossier* do formador de FIV” sobre o qual eu deveria trabalhar durante todo o estágio, ou seja, nos intervalos da formação ou de outras tarefas que fossem surgindo. O *dossier* seria constituído por: revisão e organização do material disponível para o formador; criação do caderno de exercícios de FIV não-alimentar (destinado a todos os vendedores, exceto operadores de caixa do Supermercado); e criação do caderno de exercícios de FIV Linha de caixa (destinado única e exclusivamente para operadores de linha de caixa do Supermercado).

Com o passar do tempo, essa tarefa foi sendo alterada; o caderno de exercícios do FIV de Linha de caixa foi “posto de parte” pela própria orientadora.

---

<sup>4</sup> Consideram-se participantes internos os funcionários contratados pelo El Corte Inglés e externos os funcionários contratados por empresas externas que apenas exploram o espaço.

<sup>5</sup> As divisões constituem a loja. Cada divisão corresponde a uma tipologia de artigos e/ou serviços, por exemplo, a divisão 16 corresponde ao Supermercado e a divisão 37 aos Brinquedos.



O departamento já contava com um caderno de exercícios somente destinado ao formando organizado há algum tempo. Esse caderno já não era utilizado em formação por estar desatualizado; foi concebido para o sistema informático anterior, pelo que era necessário adaptá-lo ao novo. O material de apoio ao formador que o departamento possui passa por documentos em *power point*. As formadoras raramente os usam, mas eu senti necessidade de o fazer. Portanto, era a minha tarefa reformular todo esse material.

Quanto ao material de apoio ao formador já existente, pouco fiz. Numa primeira fase tentei mudar um pouco a apresentação recorrendo a outras ferramentas digitais, mas não foi possível continuar devido às limitações do sistema interno que não aceitava outro tipo de programas senão as ferramentas do *Microsoft Office*, pelo que tive de desistir. Procedi, simplesmente, à atualização de conteúdo mantendo o formato original. Nesse sentido, o módulo que mais mereceu a minha atenção foi o módulo do Terminal de Ponto de Venda. A empresa está em constante atualização de sistemas, o que faz com que funções do terminal se alterem, sejam retiradas ou adicionadas, daí que sejam necessárias alterações no material de apoio ao formador. Por isso, atualizei informação, adicionei imagens recentes e retirei informação ultrapassada.

Dediquei-me, então, ao caderno de exercícios que teve uma variante ao caderno já existente: concebi dois cadernos, um destinado ao formando com exercícios para praticar as funções do terminal de venda e ilustrado com imagens reais (ver Anexo 6- Caderno de exercícios do Formando) e outro destinado ao formador (ver Anexo 5 – Caderno de exercícios do Formador) idêntico ao anterior, mas com notas para o formador que auxiliassem a prática dos exercícios e breves chamadas de atenção a normas a serem reforçadas no momento da aplicação dos mesmos.

Tanto o caderno de exercícios como o material de apoio ao formador se inserem no grupo dos recursos técnico-pedagógicos e dos equipamentos de apoio. O primeiro, recurso técnico-pedagógico, é relativo a

“todo e qualquer conteúdo de informação e conhecimento, disponível em suporte físico, formato digital ou configurando um objeto tecnológico, subordinável a objetivos de formação e inserção, podendo ser explorado em contexto específico de aprendizagem e com valor para o reforço ou desenvolvimento de competências específicas de determinada população-alvo” (EQUAL, 2003 cit. in IQF, n.d., p. 177).

O segundo, equipamentos de apoio, remete para “o conjunto de suportes áudio, *scripto*, multimédia... ao alcance do formador que permitem facilitar o processo de aprendizagem” (IQF, n.d., p. 177). O primeiro é tido mais como conteúdo e o segundo como tecnologia/equipamento (IQF, n.d.) e a sua escolha deve ter em conta fatores como:

- A natureza dos conteúdos de aprendizagem;

- As características dos métodos pedagógicos aplicados;
- As características do público-alvo;
- As características do próprio recurso e/ou equipamento;
- O tempo disponível;
- A experiência e o grau de familiaridade do formador na sua utilização;
- A dimensão da população a formar;
- A capacidade instalada da organização formadora.

O recurso aos vários recursos/equipamentos permitem o estímulo sensorial a todos os níveis, daí que seja importante recorrer aos diferentes meios de comunicação para passar a mensagem eficazmente ao maior número de pessoas (Ferreira, 1999 cit. in IQF, n.d.). Porém, o uso adequado dos vários recursos/equipamentos de apoio pressupõe:

- Captar a atenção;
- Aumentar a capacidade de retenção e compreensão do conteúdo;
- Facilitar a partilha de ideias, diminuindo o tempo de exposição da mensagem;
- Aumentar o interesse e a interatividade;
- Diminuir o tempo de formação.

Os recursos/equipamentos a utilizar estão em sintonia com os objetivos da sessão de formação (IQF, n.d.).

O uso de determinados recurso/equipamentos nas sessões de formação abarcam tanto proveitos como limitações, daí que seja tão importante uma deliberação prévia. No que respeita ao caderno de exercícios podemos ver as vantagens e desvantagens desse tipo de recurso/equipamento no quadro 1 - Vantagens e limitações dos recursos técnico-pedagógicos.

Vantagens	Limitações
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Melhora a exposição;</li> <li>➤ Permite conservar os registos para a consulta posterior;</li> <li>➤ O formando pode adquirir e gerir a informação ao seu ritmo;</li> <li>➤ Os formandos têm menos necessidade de tomar notas, concentrando-se mais a ouvir o que está a ser dito;</li> <li>➤ Preparação <i>a priori</i>, poupando tempo à sessão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Não existe interatividade;</li> <li>➤ O formador não controla tão facilmente a aquisição de conhecimentos do formando;</li> <li>➤ Não permite o registo espontâneo.</li> </ul>

Fonte: adaptado de IQF (n.d.)

Quadro 1 - Vantagens e limitações dos recursos técnico-pedagógicos

Além dos acima mencionados, são, também, critérios de análise para o uso correto dos recursos/equipamentos os seguintes (EQUAL, 2004, cit. in IQF, (n.d.):

- Adequabilidade;
- Utilidade;
- Transferibilidade – eficácia na transferência e incorporação dos conteúdos da formação para o contexto de trabalho;
- Universalidade – potencial de aplicação em outros contextos e públicos-alvo;
- Escalabilidade – organização dos conteúdos de modo a garantir a sua modularidade, facilitando a apropriação dos conteúdos por parte dos utilizadores, bem como a sua atualização e renovação;
- Autonomia.

A conceção de recursos técnico-pedagógicos envolve a preocupação da adequação e eficácia dos mesmos quando consideradas as necessidades dos destinatários. Nesse sentido, existe uma série de critérios que visam apoiar o controlo da qualidade desses recursos (IQF, n.d.) (Quadro 2- Manual do formando – critérios).

Recursos técnico-pedagógicos escritos (e.g.: manual do formando)	
Critérios	Subcritérios
<b>Organização da informação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Clareza da estrutura;</li> <li>➤ Equilíbrio e homogeneidade das diversas partes do produto;</li> <li>➤ Lógica de agrupamento de conteúdos;</li> <li>➤ Organização dos conteúdos em capítulos e subcapítulos;</li> <li>➤ Articulação dos conteúdos como itinerário pedagógico pré-estabelecido.</li> </ul>
<b>Apresentação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Atratividade, funcionalidade e harmonia do <i>design</i>;</li> <li>➤ Equilíbrio entre textos, imagens e gráficos;</li> <li>➤ Adequação da disposição dos conteúdos por página;</li> <li>➤ Uniformização e harmonia dos formatos ao longo do texto.</li> </ul>
<b>Utilização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Adequação das características físicas do recurso à sua utilização;</li> <li>➤ Funcionalidade e facilidade na consulta.</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificação, no título, da mensagem-chave;</li> <li>➤ Identificação dos objetivos do recurso;</li> <li>➤ Redundâncias na informação disponibilizada;</li> <li>➤ Destaque da informação (mensagens) fundamentais;</li> <li>➤ Adequação da terminologia utilizada ao contexto de partida dos participantes na ação (e.g.: nomenclaturas específicas de determinados contextos de trabalho);</li> <li>➤ Adequação dos estilos de linguagem face aos conteúdos e respetivos destinatários;</li> <li>➤ Adequação da dimensão dos parágrafos;</li> <li>➤ Articulação entre os vários assuntos abordados;</li> <li>➤ Descrição dos gráficos e figuras ou outras ilustrações;</li> <li>➤ A integração das figuras com os textos respetivos;</li> <li>➤ Definição de termos técnicos;</li> <li>➤ Identificação de siglas, abreviaturas, acrónimos...</li> <li>➤ Indicação dos respetivos momentos e formas de utilização;</li> <li>➤ Equilíbrio entre teoria e prática;</li> <li>➤ Harmonia das formas de explicitação dos conteúdos (texto, ilustrações, esquemas, etc.);</li> <li>➤ Considerações para eventuais aplicações, debates sobre mensagens centrais;</li> <li>➤ Inclusão de um glossário de termos e uma lista bibliográfica com informação adicional.</li> </ul>

Fonte: adaptado de IQF (n.d.)

Quadro 2 - Manual do formando - critérios

Todas as salas de formação do El Corte Inglés estão munidas de cadernos de exercícios (dos antigos) para todos os participantes da formação de modo a promover a autonomia. Os cadernos de exercícios, tanto o do formando como o do formador, por mim concebidos não ficaram imediatamente disponíveis para o uso em formação, porque durante o estágio não tive oportunidade de o testar com um grupo de formandos. Seria testado, mais tarde, pela orientadora de estágio, que se disponibilizou a fazê-lo.

### 2.4.3 Conceção do Plano de Sessão

De acordo com o plano de estágio uma das tarefas que eu deveria realizar era a gestão de recursos. Desse item consta a seguinte descrição: preparação e organização de documentação, salas de formação e de material de apoio a formação. Ou seja, em primeiro lugar, este item vai ao encontro do anterior descrito quanto aos materiais de apoio à formação; em segundo lugar, ele pressupõe a preparação e organização de material de apoio à formação num sentido mais lato, isto é, de apoio direto ou de ajuda ao trabalho do formador para o desenvolvimento de um curso/módulo. Neste sentido, foi-me proposto que desenvolvesse um guia ou plano de sessão.

Neste sentido, o IQF (n.d.) propõe que se pratique um

“conjunto de orientações (...) de apoio ao formador/animador para o desenvolvimento de um módulo (...) que podem ser organizadas e sintetizadas sob a forma de um *dossier* de apoio (...) concebido pela entidade formadora e/ou pelo próprio formador” (p. 207)

e que se entende por guião pedagógico. De um guião pedagógico fazem parte documentos relativos aos vários aspetos do curso/módulo, e são eles:

- Plano geral da proposta formativa;
- Guia do formador;
- Planos de sessão.

É aqui que se insere, portanto, a tarefa que me foi sugerida: a (re) conceção do plano de sessão da Formação Inicial de Vendedores (ver Anexo 4 – Plano de sessão FIV). Digo reconceção pois já existia um plano de sessão, pelo que o meu trabalho consistiu na sua reformulação.

O plano de sessão funciona como um guia para o formador, pois trata-se de “um instrumento de planificação, [bem como] um recurso técnico-pedagógico, na medida em que serve de orientação e suporte durante a sessão” (IQF, n.d., p. 209). É essencialmente fruto do formador, uma produção pessoal, mas é importante que, pelo menos, a estrutura do plano seja pensada por quem o concebeu originalmente e só então disponibilizada ao formador e, preferencialmente, discutido por ambos (IQF, n.d.). Com efeito, a orientadora apresentou-me o plano anterior, aliás, até me apresentou dois planos, sendo que um fazia parte da estrutura antiga da Formação Inicial de Vendedores (a Formação Inicial de Vendedores foi alvo de algumas alterações recentes, pouco antes de eu ingressar no estágio). Portanto, foi-me apresentada a estrutura e pedido para:

- Enumerar os exercícios de Terminal de Posto de Venda – no plano anterior constava somente o tema a abordar; na versão que criei enumerei os vários exercícios de

acordo com cada tema abordado na sessão (contrapor Versão 1 e Versão 2 do Anexo 4 – Plano de sessão FIV);

- Estimar a duração dos exercícios, desde a explicação à prática dos mesmos em terminal – no plano que criei consta uma duração referencial em minutos para a execução de cada exercício (contrapor Versão 1 e Versão 2 do Anexo 4 – Plano de sessão FIV).

Para realizar tal tarefa, fui discutindo com a orientadora os vários pontos e refletindo sobre a dinâmica das sessões de modo a poder fazer uma estimativa de tempo necessário para cada item do plano. De facto, um plano de sessão contempla uma série de características fundamentais para o seu desenvolvimento (IQF, n.d.):

- Pode assumir várias configurações em termos de apresentação;
- Deve refletir a dinâmica de uma sessão formativa;
- Contém, por norma, todas as informações de cariz teórica e prática necessárias ao desenvolvimento da sessão, como:
  - Os conteúdos a ensinar;
  - Os métodos e técnicas a utilizar na exploração dos mesmos;
  - A descrição dos meios e recursos técnico-pedagógicos de suporte;
  - Os momentos, critérios e instrumentos de avaliação.

Efetivamente, o novo plano de sessão para a Formação Inicial de Vendedores do El Corte Inglés apresenta uma configuração bastante simples e direta, muito similar ao anterior. Segue o curso progressivo dos exercícios ao longo de toda a sessão, conferindo uma maior duração aos exercícios mais complexos e de maior utilidade. O plano contém, ainda, os conteúdos/temas a desenvolver durante a sessão, mas descarta a metodologia e técnicas utilizadas na sessão, bem como não faz menção de qualquer recurso técnico-pedagógico de suporte. A avaliação, por sua vez, não tem lugar nas sessões e, tampouco, no plano das mesmas. Ressalvo que não são usados critérios ou instrumentos avaliativos, uma vez que a avaliação não ocorre, de todo, na formação de integração de vendedores no El Corte Inglés. De facto, as sessões de formação na empresa não são alvo de avaliação, como já foi abordado em pontos anteriores e será discutido mais adiante neste relatório.

Posto isto, e para tornar um plano de sessão num instrumento importante para um formador e/ou departamento de formação, podem fazer parte do mesmo os seguintes elementos (IQF, n.d.):

- O tempo de sessão;
- A descrição dos conteúdos a abordar;
- A organização sequencial dos conteúdos;

- Os métodos pedagógicos;
- Os equipamentos de apoio;
- A estratégia avaliativa;
- Bibliografia recomendada/disponibilizada.

Estes elementos fazem do plano de sessão um instrumento bastante útil. Aliás, os benefícios da elaboração de um plano de sessão são vários e as possibilidades passam-se a três níveis: antes, durante e após a sessão de formação (IQF, n.d.). Antes possibilita a reflexão, a análise, estruturar ideias, seleccionar o mais relevante e antecipar. Durante possibilita, essencialmente, a orientação do formador. E após possibilita a extração de conclusões, reajustar, avaliar e, consequentemente avaliar (Romano, 2002 cit. in IQF, n.d.).

Apesar do Departamento de Formação do El Corte Inglés possuir um plano de sessão, este é bastante simples, não abarca todas as possíveis componentes e é raramente utilizado. O plano de sessão que (re) criei não fugiu muito ao existente, pois foi-me dito para manter a estrutura original. Portanto, quaisquer benefícios que pudessem ser daí retirados não são usufruídos, seja pelas formadoras, seja pela própria empresa.

## *2.5 Aprender a ser Formadora no El Corte Inglés*

A Formação Inicial de Vendedores foi a base do meu estágio no Departamento de Formação do El Corte Inglés Grandes Armazéns, Lisboa. Foi esse o principal objetivo para o meu estágio ser aceite: a dinamização daquela formação. Por isso, quase toda a minha atividade foi concentrada na formação de integração dos trabalhadores, fosse a dinamizá-la, fosse a preparar o material de apoio da mesma.

Tal como mencionei anteriormente, comecei a introduzir temas nas ações da Formação Inicial de Vendedores a 13 de Outubro de 2014. A 27 de Outubro já assegurava de forma autónoma a formação e a partir daí até ao final do ano assegurei uma ação por semana. No início do ano de 2015 o fluxo de formação abrandou bastante, sendo que até ao término do estágio só dinamizei mais quatro cursos, um deles como substituta.

Ao longo do estágio somei, aproximadamente, 200 horas de formação comprovada nas quais tive a oportunidade de iniciar a atividade de formadora e, ainda, de aperfeiçoar o meu estilo de ensino. Estes foram alguns dos motivos que me fizeram optar pela modalidade do estágio; iniciar a profissão e aperfeiçoar-me, mas também porque encaro o campo da formação profissional como algo imprescindível na sociedade competitiva que é a nossa, pois é um fator crítico para a aquisição e atualização de competências constituindo-se num incentivo ao desenvolvimento das organizações e, simultaneamente, da qualidade do emprego (Caetano, 2014) e, ainda, dos trabalhadores.

Nas palavras de Josso (2008), a formação é mudança. Mudança na qual o formador assume um papel de extrema importância. O formador é peça fundamental na medida em que introduz e fomenta a reflexividade e o questionamento (Quintas, 2008) no indivíduo enquanto o forma, ao mesmo tempo que se centra no mesmo.

Para Caspar (2007), essa dimensão faz parte da função-chave do formador, que é a mediação, bem como outros aspetos como, estruturar, transmitir e ajudar a adquirir saberes. Para este autor, os formadores exercem funções de socialização e de criação de condições favoráveis à aprendizagem, por isso, cabe-lhes, também, desconstruir saberes doutos e complexos de modo a simplificar a sua aprendizagem e, ainda, “ensinar” o gosto e prazer de aprender e do conhecimento.

Neste sentido, e sabendo o que estava em jogo, fui tirando partido da fase inicial do estágio, quando ainda estava em observação do funcionamento, da estrutura, dos métodos, conteúdos e da dinamização da formação em si para apreender o que considerava ser o mais adequado para os momentos de formação que se seguiriam e nos quais eu estaria na linha da frente.



O estágio, na íntegra, possibilitou-me construir conhecimento tanto para elaborar este relatório, nomeadamente este capítulo, tanto para o meu futuro como formadora. Porém, a fase inicial em que eu era uma mera observadora também contribuiu grandemente para a minha formação. Portanto, é com base nas observações que realizei ao longo do estágio, especialmente no início, e também nas conversas informais em que participei que construo a análise que se segue.

O ponto “Aprender a ser Formadora no El Corte Inglés” descreve todo o processo pelo qual passei até me tornar, efetivamente, formadora no El Corte Inglés; como, o quê e com quem aprendi. Pretendo, também, com o presente fazer uma análise do perfil das formadoras da empresa com quem trabalhei (os métodos e técnicas utilizados pelas mesmas, entre outros aspetos) à luz das teorias de autores como Marcel Lesne e, simultaneamente, descrever o meu próprio perfil e de que modo o meu trabalho se enquadra nessa mesma análise. Descrevo, ainda, a metodologia utilizada para realização do trabalho que deu origem a este ponto e que me permitiu chegar às conclusões aqui apresentadas.

#### 2.5.1 Metodologia

No decorrer do estágio, mas mais significativamente aquando da redação do enquadramento teórico do presente relatório, fui fazendo leituras sobre o campo da formação profissional o que me permitiu conceber uma ideia do que seria um formador numa empresa. Entre o formador concebido à luz das várias teorias e o formador em ação no El Corte Inglés existem diferenças substanciais. Diferenças das quais me fui apercebendo e as quais pretendi contrapor para o relatório que trago.

Para chegar às conclusões que apresento, baseei-me na minha condição de observadora. Através das observações que efetuei, seja no decorrer das sessões de formação, seja nos “bastidores” aquando da preparação dessas mesmas sessões, pude fazer a análise aqui apresentada. O fruto das observações era depois passado para as notas de campo (ver Anexo 1 – Notas de campo). Das notas de campo também fazem parte outras fontes de informação, como conversas informais com as formadoras ou outros elementos de outros departamentos e as discussões das reuniões, mesmo daquelas nas quais eu não participava ativamente.

Neste ponto descrevo a metodologia à qual recorri: a observação e as notas de campo.

## ❖ Observação

Como mencionei em pontos anteriores, ingressei num estágio fortemente orientado para a dinamização de sessões de formação, pelo que fui desde cedo “preparada” para tal. A preparação consistiu, além da facultação de documentos auxiliares às ações e de conteúdos programáticos, na observação das formadoras do departamento a dinamizar as ações de formação. Seria através da observação dos métodos e técnicas por elas utilizadas que eu aprenderia, mais tarde, a dinamizar uma sessão de forma autónoma.

Sendo, portanto, o principal objetivo do estágio o de assegurar sessões de formação, o meu principal objetivo tornou-se, num primeiro momento, aprender a fazê-lo. Nesta linha, para me tornar uma formadora e intervir de forma fundamentada tive que saber observar e problematizar a realidade (Estrela, 1984) de formação no El Corte Inglés.

O primeiro contacto que tive com a formação no El Corte Inglés foi imediato à minha entrada na empresa; fui colocada num grupo de vendedores e assisti na íntegra à mesma formação que os demais assistiram. Desde aí, mesmo assumindo um papel de formanda, fui identificada como estagiária do Departamento de Formação e que estava ali a assistir para, mais tarde, assumir a função de formadora. Sem dúvida, adotei a condição de observadora participante, uma vez que participei na “vida” do objeto estudado (Estrela, 1984, p. 32). De acordo com este método de observação, o observador desempenha um papel bem definido no grupo ou elemento objeto de observação. Este papel é percebido distintamente pelo grupo ou elemento conforme a função de observação seja ou não conhecida (Estrela, 1984).

A observação participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado com os restantes atores. Os seus objetivos vão além da mera descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento (Spradley, 1980).

Nesta senda, mantive-me atenta a todo e qualquer comportamento da formadora, dentro e fora da sala de formação. Aliás, as formadoras tinham outras responsabilidades inerentes à formação (responsabilidades que eu própria assumi quando tomei a meu cargo as ações) junto a outros funcionários de outros departamentos e eu acompanhava-as nessas obrigações de modo a ficar a par das mesmas e perceber o procedimento correto. Simultaneamente ao acompanhamento, por vezes até assistência, eu questionava o funcionamento do departamento e até a conduta da formadora perante determinada situação. Portanto, faziam parte das minhas notas: questões, ilações, descrições de posturas e atitudes e dinâmicas e relações que estivessem envolvidas direta ou indiretamente com a formadora a acompanhar. De facto, este tipo de observação permite e facilita toda esta perspetiva, ele permite a apreensão do real (Spradley, 1980). Neste sentido, é importante para o observador

familiarizar-se com o seu papel e compreender os diferentes tipos de participação possíveis e se comprometa com diferentes níveis de envolvimento - baixo ou alto envolvimento, participação baixa, alta ou nula que pode progredir de passiva a ativa (Spradley, 1980).

A observação participante parte de uma fase mais descritiva a início na qual o observador procura obter uma perspetiva geral, para uma observação mais focalizada em determinadas situações e/ou acontecimentos (Spradley, 1980). No caso específico do estágio do El Corte Inglés, comecei por descrever a situação num sentido mais lato, o que evoluiu para uma descrição mais focada na atitude e comportamento da formadora, pois estaria a assumir aquele papel algum tempo depois. Muitas vezes descrevi ao grupo de formação, mas no sentido de recolher a reação a determinado comportamento da formadora. No decorrer das ações acabei por “afunilar” a minha perspetiva apenas para os comportamentos das formadoras, os quais comparava face a diferentes situações (ver Anexo 1 – Notas de campo). Com efeito, a observação que realizei das formadoras do El Corte Inglés, para além de participante, foi participada, na medida em que na condição de observadora participei na atividade do observado, porém sem deixar de representar o meu papel de observadora. Este tipo de observação está muito orientada para o estudo de fenómenos ou situações específicas, nas quais o observado é o centro da observação (Estrela, 1984).

A observação que realizei foi, sem dúvida, de carácter participante, como tem vindo a ser referido ao longo deste ponto, no entanto, houve aspetos que fugiram um pouco a esta perspetiva, nomeadamente, a nível da estrutura. A técnica da observação participante, por vezes, requer a reunião de critérios prévios, um plano sistemático, a validação e controlo (Spradley, 1980). Estes aspetos, contudo, foram um pouco descurados durante as minhas observações, pois as minhas intenções foram sempre sendo alteradas, no sentido em que o objetivo primordial das observações era, sem dúvida, aprender seguindo os passos das formadoras mais experientes. Só após profunda deliberação é que decidi fazer dessas observações a base para um breve projeto de investigação.

#### ❖ **Notas de campo**

A observação visa examinar um ambiente através de um esquema geral para nos orientar e o produto dessa observação é registado em notas de campo. Tal procedimento é de tamanha importância, uma vez que permite comparar o que se diz com o que se fez. Assim, a análise a qual me propus apresentar no presente relatório, mais propriamente para o presente ponto, passou por uma breve pesquisa no terreno e, como tal, requereu uma colheita de dados. Ora, se para a recolha de informação utilizei a técnica da observação participante, para a análise da mesma elaborei notas de campo que se traduzem no registo e reportagem dos dados

recolhidos (Burgess, 2001). Para este efeito, Mills (1959, cit. in Burgess, 2001) aconselha que os investigadores “deveriam manter um diário no qual (...) se tentará associar aquilo que se está a fazer intelectualmente com a própria experiência pessoal” (p. 181), tornando-se este num arquivo de ideias sobre o qual o investigador poderia trabalhar. Os registos, ou diário, devem ser regularmente escritos e conter elementos relativos à data, hora, pessoal e instalações em que as notas foram feitas e, além disso, devem tomar-se notas dos interesses do investigador e das suas metodologias para que mais tarde possa ser reconstituído o seu envolvimento (Burgess, 2001). Neste sentido, pode optar-se por vários tipos de notas de campo que irão ao encontro das necessidades do investigador. Burgess (2001) refere três tipos: notas de campo substantivas, metodológicas e analíticas.

Para o estágio no Departamento de Formação no El Corte Inglés produzi notas de campo que talvez sejam uma fusão dos tipos substantivo e metodológico. Ora vejamos. As notas de campo substantivas consistem “num registo contínuo de situações, acontecimentos e conversas nas quais o investigador participa (...) [e] são registadas sistematicamente usando secções e categorias pré-estabelecidas para acontecimentos e situações particulares” (Burgess, 2001, p. 182). Seguindo esta aceção de notas de campo, as mesmas seriam ideais para a minha observação visto que eu era, sem dúvida, uma observadora participante e estava em constante contacto com a realidade que pretendia estudar, o que permitia o registo contínuo. No entanto, como mencionei no ponto anterior, as minhas intenções e objetivos em relação ao estágio não foram pensados e estipulados de início, pelo que não criei previamente secções e/ou categorias para as anotações que registava. Neste sentido, as notas de campo substantivas não se adequavam totalmente ao meu propósito, embora talvez tivessem facilitado em grande parte o trabalho que se seguiu, nomeadamente, a redação do relatório. Por outro lado, as notas de campo metodológicas adequaram-se um pouco melhor aos meus objetivos pois consistem em

reflexões pessoais sobre a minha atividade de campo. Algumas delas abordam problemas, impressões, sentimentos e intuições, bem como alguns dos processos e procedimentos associados com a pesquisa de terreno. O objetivo principal destas notas é a reflexão (Burgess, 2001, p. 190).

De facto, as notas de campo que produzi dedicavam-se muito, além do registo de comportamento das formadoras, ao papel que desempenhava e na forma como este era visto pelas próprias formadoras e, ainda, pela chefia do departamento, entre outros (ver Anexo 1 – Notas de campo).

A elaboração de notas de campo metodológicas permite ao seu autor ser reflexivo e incentiva a autoanálise (Burgess, 2001) durante o processo, neste caso, de observação, daí que tenha sido este o tipo de notas de campo que melhor preencheram as minhas necessidades.

Resumindo, apesar de ter elaborado um registo contínuo da minha atividade no departamento, esse registo não foi, de todo categorizado, mas não deixou de conter detalhes de todo o estágio e contados na primeira pessoa, o que envolve emoções, sentimentos e opiniões.

### 2.5.2 Como aprendi a ser Formadora: o processo de aprendizagem

Como mencionei no início do capítulo, comecei a assegurar a formação pouco tempo depois de ter iniciado o estágio. Esse tempo, embora curto, serviu para me colocar a par do funcionamento e iniciar as funções de formadora. Portanto, eu encontrava-me perante uma situação de formação, aliás que é o que se espera de um estágio, ao mesmo tempo que ganhava experiência na área. O que pretendo com este subcapítulo é expor e explicar como concretizei essa formação e experiência; através de que estratégias me foi possível desenvolver as competências que conduziram a ser formadora. Assim sendo, é importante definir como ocorreu a aprendizagem/formação experiencial que me levou a ser formadora.

Como é que se aprende? Como é que eu própria aprendi a desempenhar uma função que até então nunca tinha exercido? Pensando em todo o meu percurso no El Corte Inglés, aprendi através de uma conciliação entre a prática e a teoria, usando uma estratégia que passava pela observação do trabalho de outrem. Neste caso, deparei-me com um “processo dialético que integra a experiência e a teoria, a observação e a ação [:] a experiência dá à teoria a sua vitalidade e energia, a teoria fornece uma direção à experiência (Landry, 1991, cit. in Cavaco, 2002, p. 26). Muitos autores teorizam sobre a aprendizagem, Josso (1991 cit. in Cavaco, 2002) defende que esse processo é constituído por três fases: a iniciação, a integração e a subordinação. A primeira é caracterizada pelo primeiro contacto com a informação; onde o sujeito só aprende se possuir o referencial necessário para assimilar informação. Na segunda fase, de integração, o indivíduo questiona os conhecimentos anteriores; reestrutura e elimina saberes prévios de modo a construir um novo mais coerente. É na fase da subordinação que o indivíduo ganha a capacidade de argumentar sobre os seus atos; sabe refletir sobre a sua aprendizagem e sobre a experiência que detém.

De todo o processo que é a aprendizagem, assinala-se um primeiro momento no qual ocorre uma rutura com automatismos, isto é, o sujeito depara-se com uma situação desconhecida para a qual não tem qualquer representação definida (Josso, 1991 cit. in Cavaco, 2002). Tudo isto resulta em experiência (Pineau, 1989 cit. in Cavaco, 2002) que, por sua vez, acaba por gerar um certo desconforto que só será ultrapassado na fase posterior quando a pessoa pode,

efetivamente experimentar. De um modo geral, e o meu caso em particular, aprende-se por ensaio e erro; realizam-se tentativas fortalecendo aquelas tidas como eficazes. Ou seja, são eliminadas gradualmente as tentativas que conduzem ao erro e faz-se uma manutenção daqueles comportamentos que obtiveram o efeito desejado. Serre (1991, cit. in Cavaco, 2002) reforça esta ideia ao afirmar que

“cada vez que se crê que uma maneira de fazer já utilizada pode ser útil, há uma aplicação desta a novas situações. Quanto mais se repetem os modos de fazer em diferentes circunstâncias, mais se alarga a teoria da ação que está subjacente a esses modos de fazer” (p. 38).

Assim, para a aprendizagem torna-se crucial a percepção que o indivíduo tem da eficácia imediata da aprendizagem realizada.

De facto, eu pude comprovar este modo de aprender enquanto construía a minha própria aprendizagem. Um exemplo prático que retiro da minha experiência é a duração da dinamização de determinados conteúdos. Por vezes a discrepância entre grupos era bastante acentuada no que respeita ao número de participantes nas sessões de formação e cabia à formadora gerir o tempo para cada conteúdo programático. Uma das minhas grandes dificuldades era essa gestão, pois inicialmente despendia o mesmo tempo para um grupo de oito pessoas e para um grupo de trinta. Foi através de vários erros que acabei por conseguir conciliar as variáveis n.º de elementos versus tempo. Outro exemplo é o caderno de exercícios (ver Anexos 5 e 6 – Caderno de exercícios Formador e Caderno de exercícios Formando) ou o relatório de Natal (ver Anexo 7 – Relatório de Natal). Essas atividades foram sofrendo diversas alterações de formato, de conteúdo, entre outros e foram o resultado de imensos esboços e rascunhos. O caderno de exercícios foi alvo de testes práticos no próprio terminal de vendas e o relatório de Natal discutido (e consequentemente refeito) depois de várias reuniões e avaliações pela Chefe de Formação.

De acordo com Kolb (n.d. cit. in Cavaco, 2002), este processo de aprendizagem é circular e repete-se continuamente. Assim, o aprendente sujeita-se a um contacto direto com determinada situação e intervém ou pratica; de seguida analisa os vários elementos dessa mesma situação, compara-os com os dados das experiências anteriores, dando lugar à descoberta de conceitos e princípios gerais que possibilitam a conceptualização e o uso dessa experiência nas vivências futuras, permitindo o início do processo de aprendizagem e, assim, se repetindo sucessivamente. Seguindo esta linha, o autor defende que cada indivíduo possui o seu próprio estilo de aprendizagem, dependendo da importância ou ênfase que o mesmo confere às etapas do processo referido. Então, Kolb (n.d. cit. in Cavaco, 2002) identificou quatro estilos de aprendizagem:

- Experiência concreta, característica de um indivíduo que se envolve de modo pessoal nas experiências e relações humanas, que valoriza os sentimentos em detrimento dos pensamentos, usa uma perspectiva intuitiva em detrimento de uma sistemática e científica;
- Observação refletida, característica de um indivíduo que enfatiza a compreensão dos problemas em detrimento das aplicações práticas e que valoriza mais a reflexão do que a ação;
- Conceptualização abstrata, característica de um indivíduo que se preocupa mais com a elaboração de teorias do que com a compreensão intuitiva dos elementos particulares de determinada situação, que dá mais enfoque à lógica e conceitos do que aos sentimentos e intuições;
- Experimentação ativa, característica de um indivíduo que procura influenciar os outros e alterar as situações, as aplicações práticas têm primazia face à compreensão teórica, valoriza mais a ação do que a reflexão.

Pensando em todo o percurso de aprendizagem no Departamento de Formação do El Corte Inglés, arrisco a identificar o meu estilo de aprendizagem como Observação Refletida no sentido em que valorizei grandemente a reflexão após cada atividade que exercia. Aliás, a própria orientadora de estágio incentivava vivamente a reflexão como instrumento de autoavaliação do meu desempenho.

Seguindo esta premissa do trabalho autónomo (reflexão e auto-avaliação), também foi parte integrante da minha aprendizagem a autoformação. Autoformação numa perspectiva de autonomização educativa onde há uma apropriação do poder de formação. Dumazedier (1980, cit. in Pineau, 1988) defende que a autoformação é o reforço do desejo dos sujeitos em regular, orientar e gerir o seu processo educativo. De facto, todo o meu estágio teve uma grande componente de trabalho autónomo, no qual apenas me eram dadas algumas diretrizes. Por minha “conta e risco” efetuei pesquisas, realizei testes, optei por métodos e técnicas. Era esperado que eu fosse autossuficiente logo à partida e sob essa expectativa ainda me muniram de mais autonomia.

Pineau (1988) afirma que no decurso da vida, o sujeito encara a formação de formas diferentes consoante a fase em que se encontra. Tendo como referência Honoré que compreende a formação como uma função humana, o autor defende que na adultez o sujeito sente a necessidade de se apropriar da formação; tornar-se, simultaneamente, sujeito e objeto de formação. Assim, o indivíduo aumenta a capacidade de autonomização, criando um espaço entre a hetero-formação e a eco-formação que permite ver-se a si próprio como objeto específico, refletir e emancipar-se. Leia-se hetero-formação como a acção dos outros e eco-formação como ação do meio ambiente (Pineau, 1988). De facto, o autor defende que o indivíduo é resultado da hetero e da eco-formação, mas que a autoformação é o ponto de

partida. Estes três polos articulam-se no processo formativo assumindo uma importância equivalente, ainda que, em certos momentos, um possa prevalecer sobre outro. Eles são, portanto, complementares. São partes de um todo onde se articulam e alternam continuamente, mas que podem assumir uma centralidade relativa em algum momento do processo de formação. Sem dúvida, que em toda a minha vida acadêmica no geral e o estágio no El Corte Inglés em particular, a minha aprendizagem foi resultado dos três polos a trabalhar separada ou simultaneamente. Houve momentos, e o estágio foi um deles, em que a autoformação prevaleceu. Por um lado, porque me encontrava num contexto real de trabalho e não ser possível um acompanhamento mais próximo e frequente e, por outro lado, porque a reflexão, a autonomia são competências úteis, neste caso, para o mercado de trabalho e, como tal, devem ser trabalhadas. A melhor forma de se desenvolver essas competências é formar-se a si próprio. “A autonomia consiste, antes de mais, em que o indivíduo se torne para si mesmo o seu próprio fim” (Barel, 1984 cit. in Pineau, 1988, p. 68).

Compreendendo a aprendizagem como um processo de transformação de conhecimentos previamente existentes noutros (Bourgeois, 1996 cit. in Cavaco, 2002), é importante mencionar os resultados desse mesmo processo. Neste caso, por se tratar de uma aprendizagem experiencial, o resultado passa pela transferência dos saberes adquiridos. “Os conhecimentos têm mais oportunidade de ser transferidos quando são adquiridos em situações contextualizadas (...) e quando o aprendente sabe as funções e as condições da sua aplicabilidade” (Bourgeois, 1996 cit. in Cavaco, 2002, p. 38). A transferência para ser bem-sucedida depende, em grande parte, da aprendizagem inicial. Esta é influenciada pelo “investimento pessoal, pelo tipo de relações sociais que se manifestam nos contextos de aprendizagem, pela necessidade de confronto com as regras e normas estabelecidas e pelo momento de vida em que a pessoa se encontra” (Dominicé, 1996 cit. in Cavaco, 2002, p. 38). A transferência depende, ainda, de esquemas que se aplicam a uma grande diversidade de situações (Frenay, 1996 cit. in Cavaco, 2002), ou seja, depende do domínio de certas áreas.

Quando, finalmente, chegou o momento de colocar em prática, ou transferir, os conhecimentos adquiridos, tive que dar uso às aprendizagens que, até então, eram como que abstratas. Apercebi-me que assimilei mais conhecimentos e competências que pensara e que possuía na memória uma série de esquemas passíveis de serem aplicados em inúmeras situações. Essas aprendizagens datavam tanto do estágio, como de outras que adquiri em outros momentos formativos, nomeadamente durante a licenciatura e o primeiro ano de mestrado. Verifiquei uma articulação entre experiências do passado e do presente que me permitiu elaborar novos esquemas de intervenção e construir um todo coerente de todas as experiências anteriores. Obviamente, ressaltou a aprendizagem retirada das observações e outras fontes de informação relativas à dinamização das sessões e as aprendizagens que retirei



da autoformação e de todas as vezes que errei. Os meus conhecimentos resultaram da transformação de experiência acumulada, na medida em que as novas foram absorvidas pelas anteriores e por elas transformadas (Chené e Theil, 1991 cit. in Cavaco, 2002). Em todo o processo de aquisição de conhecimentos por via experiencial não adquiri unicamente saber-fazer, mas também saber-saber e saber-ser. Aprendi a orientar e a conduzir um grupo de pessoas, desenvolvi capacidades de comunicação, de motivação e de compreensão, entre outras. Os saberes não se reduziram só ao saber conceber e implementar sessões de formação, passaram também por saberes relacionais e sociais que auxiliaram ao longo do estágio e, com certeza, no decurso da vida profissional.

### 2.5.3 A formação do El Corte Inglés – modos de trabalho pedagógico

O estágio e todas as leituras que realizei permitiram-me alcançar um conhecimento muito mais aprofundado acerca da formação nas empresas e, conseqüentemente compreender e, até, conceber o papel do formador. As leituras, por um lado, ajudaram-me a concebe-lo à luz de teorias e o estágio, por outro lado, fez com que o encarasse de uma forma prática ao observar o trabalho desenvolvido pelas formadoras do Departamento de Formação.

A formação profissional firma-se na competitividade e esta, por sua vez, assenta em saberes, conhecimentos e competências estreitamente ligados ao trabalho e ao emprego com vista em resultados (Caspar, 2007). A formação no El Corte Inglés baseia-se bastante nesse fenómeno, pois é pretensão da empresa manter-se colocada numa boa posição face ao mercado, daí que aposte tanto em formação. No entanto, a formação que oferece prima por sobrevalorizar a dimensão técnica em detrimento da dimensão pessoal e social (Canário, 1999), sendo que grande parte dos conteúdos da formação está orientada para o exercício das funções do trabalhador e a outra parte limita-se à comunicação, ou melhor, transmissão aos participantes dos valores da empresa, não havendo espaço para o enriquecimento individual. É, portanto, notório o fenómeno da globalização nas práticas de formação no El Corte Inglés; a formação informal, a formação no posto do trabalho, as redes de aprendizagem mútua, entre outros, vieram incrementar as práticas e dinâmicas de formação. No geral, a formação passou a contemplar uma “visão mais institucional e mais estratégica” (Caspar, 2007, p. 90). Consequente, o papel do formador também se “globalizou”, principalmente no sentido das funções. Ou seja, sofreu um acréscimo de funções e responsabilidades, bem como um aumento de áreas de intervenção. Responsabilidades ao nível da evolução, seja de matérias, de eficácia e de desempenho, problemas ao nível da organização do trabalho e da produção,

de otimização orçamental ou gestão financeira e, ainda, ao nível do desenho de projetos e de gestão (Caspar, 2007). A formação nas empresas, no geral, e em particular no El Corte Inglés, está perante uma reforma e o formador está diretamente implicado nesta situação, obviamente. Neste sentido, Caspar (2007) defende que devem renovar-se as pedagogias antigas fazendo entrar a formação na vida do indivíduo e a vida do indivíduo na formação e para isso esta cada vez mais se insere de forma direta no posto de trabalho, no qual funciona como produtora de competências. Até porque, hoje em dia estamos cientes da relação formação-trabalho-emprego, bem como da obrigatoriedade da evolução da formação profissional para fazer face às transformações técnicas, económicas, sociais e culturais típicas de uma sociedade em constante mutação. E de modo a combater esse fenómeno o formador foi obrigado a assumir diversos papéis. Fazendo referência ao El Corte Inglés, as formadoras do Departamento de Formação assumem-se polivalentes no que respeita às suas funções, não as reduzindo à dinamização da formação. As formadoras estão diretamente envolvidas em todo o processo formativo, desde a conceção à avaliação o tudo o que está aí inerente. Portanto, e ainda na linha da polivalência, o formador tem sido definido como professor, instrutor, facilitador, consultor, agente de mudança ou mentor, no entanto, o papel que lhe é atribuído centra-se mais na sua pessoa do que nas dimensões técnicas da sua intervenção. Isto é, por vezes são-lhe associados perfis determinados por conceções de filosofia educativa. Por exemplo, segundo uma perspetiva humanista o formador é um agente de mudança cuja missão é ajudar o formando no seu processo de desenvolvimento. Já a perspetiva crítica encara o formador como um animador que promove situações de formação nas quais são considerados o contexto, as relações de poder e a mudança de identidades. Ou seja, “diferentes enquadramentos de filosofia educativa apontam diferentes funções para quem orienta processos educativos” (Quintas, 2008, p. 35).

Não obstante as perspetivas, um formador não se esgota no que estas prescrevem. Ele tem muito mais a nível intrínseco, o que também é alvo de análise.

As práticas que cada formador desenvolve são orientadas pela visão que possui sobre a melhor forma de formar/educar e essa visão é, por sua vez, resultado das ações, intenções e crenças de cada formador (Quintas, 2008). Estes são conceitos que representam a globalidade do processo de formação/educação. As ações remetem para a forma como se forma/educa, as intenções são as razões que levam o formador a agir de determinada forma e as crenças são razões que levam a que o formador considere justificáveis as práticas que desenvolve (Quintas, 2008). É bastante importante que o formador identifique o seu compromisso com as suas ações, intenções e crenças de modo a caracterizar o seu modo de formar/educar, pois esta consciencialização poderá criar condições de mudança.

Nesse sentido, Lesne (1977) defende que a formação de um indivíduo depende de um processo de socialização que toda e qualquer formação social põe em ação para se produzir e reproduzir. Partindo desta hipótese, é possível inferir e analisar as práticas pedagógicas dos formadores baseando-se em funções sociais da formação de adultos e indo além das distinções entre métodos e técnicas, ou das oposições entre método tradicional e métodos ativos, ou métodos centrados no formador e centrados nos formandos (Lesne, 1977). Para Lesne (1977), a formação é social na medida em que aciona mecanismos sociais. Ou seja, uma formação social reproduz-se ao produzir o homem e reproduzindo através dele as suas próprias estruturas; funciona, produzindo atores sociais que se adaptam de forma ativa às necessidades do seu funcionamento, aos papéis e lugares que ela oferece; produz-se, enquanto formação social, produzindo agentes sociais capazes de atuar perante os seus conflitos internos. Fundamentando-se nesses mecanismos a partir dos quais se realiza a socialização dos sujeitos, o autor propôs modos de trabalho pedagógico construídos em torno das principais linhas de força consideradas no processo de socialização que compreendem os percursos dos formadores na aplicação de meios pedagógicos, como os métodos, técnicas ou procedimentos e materiais. Os modos de trabalho pedagógico são três e não se excluem uns aos outros, podendo ser simultaneamente confrontados com a realidade dos percursos pedagógicos de cada formador (Lesne, 1977):

- Modo de trabalho pedagógico do tipo transmissivo, de orientação normativa, através do qual se transmitem saberes, valores ou normas, modos de pensar, ou seja, bens culturais em simultâneo com a organização social correspondente (MTP 1);
- Modo de trabalho pedagógico de tipo iniciativo, de orientação pessoal, que opera principalmente ao nível das intenções, dos motivos, das disposições dos indivíduos e procura desenvolver uma aprendizagem pessoal dos saberes (MTP 2);
- Modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo, considerada como uma mediação pela qual se exercerá o ato de formação, como ponto de partida e ponto de chegada da apropriação cognitiva do real (MTP 3).

Visto ser encarado como um processo de socialização, a formação contempla relações sociais, como a relação formador-formando. Não se trata de uma simples relação pedagógica de carácter formal, momentânea e artificial, mas sim uma relação complexa cujas variáveis, por vezes, conferem um sentido muito diferente do expectável (Lesne, 1977), e é importante situar o formando nesses modos de trabalho pedagógico. Portanto, no primeiro modo de trabalho o formando é, sobretudo, considerado simultaneamente produto social e objeto de socialização/formação. No segundo, o formando é sujeito da sua própria socialização, determinando-se e adaptando-se ativamente aos diferentes papéis sociais e, assim, sujeito da sua própria socialização/formação. Finalmente, no terceiro modo de trabalho o formando é

considerado agente social e de socialização/formação de outras pessoas, na medida em que age “ao mesmo tempo, em e sobre as condições estruturais do exercício do processo, em e sobre o próprio processo” (Lesne, 1977, p. 34).

Numa tentativa de abreviar o trabalho desenvolvido por Lesne (1977), segue um quadro síntese dos modos de trabalho pedagógico que o autor propôs (Quadro 3 – Modos de Trabalho Pedagógico).

<b>Modos de Trabalho Pedagógico</b>	<b>Relação formador-formando</b>	<b>Tipo de saber</b>	<b>Relação com o poder</b>	<b>Meios pedagógicos</b>
<b>1</b> <b>(transmissivo de orientação normativa)</b>	➤ Dissimétrica – o formador detém o saber	➤ Cumulativo e objetivo – saber teórico em detrimento do prático	➤ Autoritário	➤ Métodos afirmativo, interrogativo e ativo
<b>2</b> <b>(iniciativo de orientação pessoal)</b>	➤ Igualitária – cooperação, co-gestão	➤ Variado – o formando como sujeito da própria formação	➤ Cooperativo	➤ Trabalho em grupo
<b>3</b> <b>(apropriativo centrado na inserção social)</b>	➤ Igualitária – cooperação	➤ Desenvolve o papel de agente social no formando – transformação, apropriação	➤ Confere o poder ao formando	➤ Trabalho em grupo baseado numa análise de situações concretas, segundo os objetivos elaborados em conjunto

Fonte: adaptado de Lesne (1977)

Quadro 3 – Modos de Trabalho Pedagógico

A finalidade dos Modos de Trabalho Pedagógico é servir o processo fundamental pelo qual uma sociedade se produz e se reproduz.

Sendo o objetivo deste ponto do relatório caracterizar a formação do El Corte Inglés, nomeadamente as formadoras do seu Departamento de Formação no que respeita às suas práticas, torna-se pertinente que, de algum modo, faça uma tentativa de enquadrar as mesmas nos modos de trabalho de Marcel Lesne.

Então, de que forma se enquadram as formadoras do El Corte Inglés nos modos de trabalho pedagógico de Marcel Lesne? Quais os modos de trabalho pedagógico característicos das suas práticas formativas? Como já foi referido, o início do estágio foi inteiramente dedicado à observação das formadoras do Departamento a dinamizar as sessões de formação e, também, no desempenho de outras funções inerentes e relativas à formação. E com base nessas observações refleti sobre as suas atitudes e comportamentos, ao mesmo tempo que as

comparava entre elas. No geral, as formadoras utilizavam os mesmos métodos, como o método expositivo e demonstrativo que se inserem nos métodos afirmativos (Lesne, 1977) caracterizados pela transmissão de um saber ou de um saber-fazer. Como referido anteriormente, a formação do El Corte Inglés está muito orientada para a transmissão dos conteúdos práticos relativos ao exercício das funções do trabalhador, descurando elementos formativos de âmbito pessoal e social. Não considerando o desenvolvimento individual do formando ou trabalhador como uma prioridade, a formação na empresa, nomeadamente a formação de integração de novos vendedores, segue um padrão um tanto estanque, pelo que nas palavras das próprias formadoras, o que as distingue são os métodos que usam. Pelo que observei, não seriam tanto os métodos a diferenciá-las, uma vez que os métodos eram sempre os mesmos (expositivo e demonstrativo), mas sim as posturas ou atitudes que adotavam durante uma ação de formação. Portanto, quanto à utilização dos meios pedagógicos, considero pertinente inserir as práticas das formadoras no Modo de Trabalho Pedagógico 1.

Ressalvo que a formação do El Corte Inglés é padronizada, pelo que as práticas pedagógicas das três formadoras em causa são idênticas. Neste sentido, considero pertinente referir-me as práticas no geral e especificá-las somente quando algum aspeto as diferencie.

A formação de integração no El Corte Inglés passa pela transmissão de conteúdos e competências diretamente relacionadas com o trabalho dos formandos e de saberes culturais da empresa, o que faz dela uma formação do tipo transmissivo. Nesta senda, onde há uma transmissão ao invés de uma partilha, o saber está no formador, ou seja, este é o detentor do saber. O que conduz a uma relação formador-formando desigual, sendo o primeiro, claramente, superior. As formadoras cumprem esse padrão para todas as ações de integração de vendedores, exceto no módulo d'A Loja do Sim, pois este apresenta um carácter mais comportamental em relação aos outros módulos.

Nesse módulo e na formação dita contínua da empresa na qual os funcionários, à partida, já dominam certos conteúdos, as formadoras acabam por “fugir” um pouco ao padrão ao incentivar a partilha de experiências entre formandos e formandos e entre formandos e formadora. Aqui as suas práticas ganham traços de um modo de trabalho pedagógico que está orientado para uma dimensão pessoal e onde prima a aprendizagem pessoal dos saberes através da partilha dos mesmos – Modo de trabalho pedagógico iniciativo de orientação pessoal (3). Neste cenário, a cooperação é valorizada e o trabalho em grupo um meio pedagógico importante.

Partindo agora para aspetos mais particulares e específicos de cada formadora, como referi antes e de acordo com o que observei, o que as distingue, além aspetos mais pessoais como personalidade (que têm também tem a sua quota-parte num profissional), são as posturas e as atitudes. Ora, se tratando de três pessoas diferentes, as formadoras têm um modo diferente

de lidar com os grupos em formação. Às formadoras chamar-lhes-ei Formadora A, Formadora B<sup>6</sup> e Formadora C. A Formadora A tem uma formação académica nas Ciências da Educação e é especializada na Formação de Adultos, pelo que promove a entreaajuda entre formandos e desvaloriza o modelo escolar. Com efeito, permite que os formandos trabalhem em conjunto e incentiva que se ajudem uns aos outros e, ainda, abre espaço ao trabalho autónomo. Apesar de adotar uma postura mais austera e circunspeta, coloca-se numa posição menos desigual ao se sentar. Dá preferência à entrega de documentos a cada formando, em detrimento de “ditar” os exercícios, por exemplo.

Por seu lado, tanto a Formadora B como a Formadora C vêm de uma formação académica em Recursos Humanos e, coincidentemente ou não, adotam atitude e posturas semelhantes. Vejamos: ambas valorizam a autonomia, descartando completamente a entreaajuda, não permitindo que os formandos se ajudem, preferindo que aprendam por si ou com o apoio da formadora; enfatizam o modelo escolar nas suas sessões adotando uma postura autoritária e fazendo uma clara distinção entre formadora e formando, o que é reforçado ao preferirem manter a posição de pé. De facto, tomando este exemplo da posição, a Formadora C questionou-me quanto à minha escolha, pois eu tinha por hábito sentar-me quando não sentia a necessidade de estar de pé. Respondi que o sentar deixava-me mais próxima do grupo e facilitava a comunicação por não haver dissimetria entre formadora e formandos; favorecia atitudes de abertura e aumentava a interação e as iniciativas de intervenção. A Formadora C disse compreender o meu ponto de vista, porém preveniu-me de que estar de pé conferia formalidade à sessão, não permitindo que esta se tornasse uma “conversa de café”.

Em suma e de um modo geral, parece-me ser possível afirmar que o modo de trabalho pedagógico predominante da formação no El Corte Inglés corresponde ao Modo de Trabalho Pedagógico do tipo transmissivo e de orientação normativa (1). No entanto, apresenta evidências de Modo de Trabalho Pedagógico do tipo iniciativa de orientação pessoal (2) mais acentuado na formação contínua da empresa onde há espaço para o desenvolvimento pessoal e social do trabalhador, ao passo que na formação de integração o que impera é o modelo escolar onde há primazia da transmissão de conhecimentos, valores e normas da empresa.

Retomando a breve análise das práticas das formadoras do El Corte Inglés, considereei apropósito enquadrar as minhas próprias práticas nos modos de trabalho pedagógico de Marcel Lesne, já que eu fui, por alguns meses, formadora da empresa. Tal como referi, a formação no El Corte Inglés segue um padrão e é estanque, na medida em que não abre espaço para alterações, especialmente na formação de integração de vendedores, pelo que segui de início as orientações e os “passos” das formadoras do Departamento. Acontece que, como o lado pessoal também faz parte de qualquer profissional, houve aspetos que não

---

<sup>6</sup> A Formadora B foi quem orientou o meu estágio.

consegui seguir, nomeadamente o autoritarismo. De facto, “manter a ordem” numa sessão não é, de todo, o meu forte o que até hoje é um obstáculo a ultrapassar. Também não fazia questão da distância com os formandos; não os tratava por “tu”, como era aconselhada a fazer pela Formadora C, mas não me considerava num nível superior, muito pelo contrário. Nas minhas sessões existia a consciência de um grupo, na medida em que eu própria incentivava a abertura aos pontos de vista alheios, bem como incentivava a que me vissem como mais um objeto de amizade dentro do grupo. Apesar da obrigatoriedade da transmissão dos conteúdos, abria sempre espaço à partilha, até porque alguns dos funcionários já tinham passado pela empresa e, por vezes, tinham mais conhecimento sobre ela do que eu. Não obstante a experiência de alguns funcionários, havia sempre espaço para colocação e esclarecimento de dúvidas em relação ao exercício das funções ou outras de ordem mais burocrática. A partilha era realizada em todos os sentidos: formando e formando, formando e formadora e vice-versa.

Nas sessões que dinamizei promovi o trabalho autónomo, bem como em grupo; se um formando apresentasse dúvidas ou dificuldades incentivava o apoio dos outros formandos. Ressalvava os aspetos negativos de determinada conduta ou comportamento questionando ao grupo sobre qual a conduta ou comportamento mais adequado, de modo a retirarmos aprendizagens dos nossos erros e a desenvolvermo-nos ao nível pessoal e social. Como referi, sentava-me quando considerava não haver necessidade de estar e pé e quando me encontrava numa situação de partilha fazia questão de me sentar de modo a estarmos “ao mesmo nível”. Ou seja, de um modo geral, insiro as minhas práticas nos mesmos modos que as restantes formadoras na medida em que o formato da própria formação não abria espaços a mudanças e eu estava no início do desempenho de uma profissão, pelo que seguia as “pisadas das veteranas”. Talvez apresente mais evidências do Modo de Trabalho Pedagógico do tipo iniciativo e alguns traços do Modo de Trabalho Pedagógico do tipo apropriativo na medida em que as minhas sessões reuniam “reflexão e ação, visando a transformação das situações e dando-lhes (...) significado” (Lesne, 1977, p. 212). Talvez a minha formação académica tenha contribuído para tal.

#### 2.5.4 Os saberes de um formador

Ser formador não é tarefa simples, aliás, é uma tarefa complexa que comporta uma série pressupostos, comportamentos e saberes. De facto, existe todo um conjunto de saberes sobre os processos educativos que importam ao formador dominar e consciencializar de modo a

construir as suas próprias práticas pedagógicas. Assim, no que respeita às áreas de conhecimento do formador, Quintas (2008) considera os seguintes: o conhecimento sobre os princípios da prática, o conhecimento do formador, do formando, do conteúdo e do método. A primeira área de conhecimento refere-se aos “princípios da prática que devem ser observados numa intervenção educativa com pessoas adultas” (Quintas, 2008, p. 38). Esta área de conhecimento gera um debate entre autores, pois são regidos por diferentes perspetivas. Ora vejamos, sob um olhar andragógico os autores Knoles, Holton & Swanson (1998 cit. in Quintas, 2008) defendem sete princípios orientadores de práticas educativas com adultos, são eles:

- Estabelecer clima físico e psicológico propício à aprendizagem;
- Envolver os formandos no planeamento e nas decisões curriculares;
- Envolver os formandos no diagnóstico das suas necessidades;
- Encorajar os formandos na identificação de recursos e de estratégias que permitam atingir os objetivos definidos;
- Ajudar os formandos no desenvolvimento dos planos definidos;
- Envolver os formandos no processo de avaliação das suas aprendizagens.

Porém, e não obstante serem referidas componentes de natureza técnica, o que ressalta são competências de cariz interpessoal que, de acordo com os autores, são as que mais contribuem para o sucesso.

Sob uma outra perspetiva, a crítica, o autor Brookfield (1986 cit. in Quintas, 2008) recomenda os seguintes princípios orientadores:

- Considerar que a participação dos formandos deve ser voluntária;
- Respeitar o esforço de quem participa em situações de educação/formação;
- Desenvolver práticas que efetivem contextos de facilitação;
- Apostar em processos colaborativos de facilitação e de construção de saberes;
- Conduzir ao desenvolvimento do sentido crítico dos formandos;
- Levar os formandos a desenvolverem competências de aprendizagem auto direcionada e ao *empowerment*.

Esta perspetiva defende um afastamento do modelo escolar e a adoção de uma atitude que não pretende ensinar no sentido tradicional, mas sim facilitar processos de construção de saberes e aquisição de competências que propiciem o acesso autónomo ao conhecimento. Ressalvo aqui o termo “facilitação” que à luz desta perspetiva crítica substitui os termos ensino e aprendizagem.

A segunda área de conhecimento do formador é o conhecimento do próprio. É fundamental o formador conhecer-se a si próprio, como indivíduo e profissional. Aliás, se este representar um papel ao invés de ser ele mesmo, corre o risco de não conseguir manter uma relação com os formandos e tampouco conduzi-los a uma aprendizagem significativa (Cranton, 2001 cit. in



Quintas, 2008). Esta dimensão é essencial no processo de educação/formação de pessoas adultas pois

“permite ao formador consciencializar a sua identidade, refinar a sua competência, reforçar e consolidar relações com outros formadores, dar-lhe segurança quando pressões externas o questionam e finalmente, constituir-se como um instrumento de autoavaliação e de aferição do seu desempenho” (Quintas, 2008, p. 39).

O conhecimento do formando é outra área de conhecimento do formador. Considerado como elemento determinante da situação ou modelo de ensino é o formando. O conhecimento deste permite ao formador identificar o seu estilo de aprendizagem e, assim, desenvolver um processo de ensino que o contemple. Leia-se “estilo de aprendizagem” como a forma através da qual o formando compreende, processa, armazena e regista o que tenta aprender (Quintas, 2008). Portanto, o estilo de aprendizagem representa o modo como o formando prefere aprender. Para alguns autores (James & Maher, 2004 cit. in Quintas, 2008) há uma vantagem em se definir o estilo de aprendizagem do formando: o estilo de aprendizagem apresenta-se de forma consolidada e mantém-se constante no tempo.

Outros aspetos a ter em conta com o formando passam pelo conhecimento da sua motivação, do seu padrão de participação e, ainda, do conhecimento das suas emoções e autoestima. Estes aspetos são cruciais para a organização de um espaço de educação/formação adequado que permita a todos os formandos se comprometam com o processo formativo, independentemente dos motivos que os tenham conduzido àquela circunstância (Quintas, 2008).

Há que ter em atenção que as transformações das práticas de formação conduziram a transformações a outros níveis, e o público da formação não foi exceção. Atualmente, os formandos são muito mais informados devido à Sociedade da Informação, como vimos antes, e conseqüentemente, estão mais exigentes. Aliás, certos públicos até são caracterizados pela perda de confiança na formação, o que se traduz, essencialmente, em falta de atenção ou concentração e em abandonos precoces. Pois, se entendermos a formação como um investimento (comparativamente a outros projetos), também ela poderá ser levada a um desinvestimento (Caspar, 2007).

Assim, a criação de um ambiente de aprendizagem de confiança, a apreciação do esforço dos formandos, o encorajar da expressão e partilha de emoções, o desafio de encarar novas perspetivas, a atenção para com a forma como é experienciada a aprendizagem pelos formandos, bem como o desenvolvimento pessoal do formador que também vivencia sensações de riscos e insegurança, são estratégias que podem ser praticadas de modo a fortalecer a autoestima e a impedir que as emoções dos formandos interfiram negativamente (Quintas, 2008).

O conhecimento do conteúdo, outra área de conhecimento do formador, constitui-se como uma competência que define o estilo de ensino. O conteúdo, que conhecemos vulgarmente como currículo, matéria ou programa é considerado no processo formativo pois é através dele que o formador identifica os conhecimentos, as competências ou atitudes produtos da aprendizagem dos formandos, bem como ajuda na definição de estratégias de ensino adequadas. Depende, ainda, do conteúdo a mudança e a progressão do formando (Quintas, 2008). O formador identifica qual o conteúdo mais pertinente para determinada situação de ensino/aprendizagem, seleciona as estratégias e certifica-se que as situações de aprendizagem são significativas para os formandos.

A última área de conhecimento do formador remete para os métodos. Os métodos são as ferramentas que o formador utiliza no processo formativo visando a produção de determinados resultados de aprendizagem (Quintas, 2008). Este conhecimento não se reduz à utilização de certo método; é essencial saber justificar essa escolha. Ora, a escolha por determinado método abarca diversas variáveis, como os objetivos de aprendizagem, as características do público-alvo, a natureza do conteúdo, o ambiente, entre outros. No entanto, os critérios de escolha de um método nem sempre são racionais; App (1991 cit. in Quintas, 2008) defende uma dimensão intuitiva que rompe com as bases racionalistas. Chama-lhe de *feeling*.

Um outro aspeto a considerar em relação aos métodos é a resistência por parte dos formadores em adotar outros métodos, pois acabam por entrar na sua zona de conforto com alguns métodos e não arriscam o uso de outros (Quintas, 2008).

Apesar da inexistência de uma prescrição sobre as práticas de ensino no campo da formação, as suas práticas requerem uma abordagem que não sobrevalorize a dimensão técnica do conhecimento profissional do formador descurando outras. Daí que haja uma variedade de competências que são consideradas como as que deveriam ser evidenciadas pelos formadores. Para o presente capítulo fundamentei a minha análise nas competências defendidas por Zimpher e Howey (1987 cit. in Quintas, 2008). Para estes autores, os formadores devem possuir quatro tipos de competências, são elas: competências técnicas, clínicas, pessoais e críticas.

A primeira remete para o domínio dos métodos de ensino, para a aplicação de estratégias pertinentes, a seleção e organização do currículo e estruturação do espaço e formação; a segunda evidencia a capacidade do formador em encontrar soluções para os problemas que surgem durante o processo formativo; a terceira competência respeita à intervenção do formador como indivíduo, tanto no contexto educativo, como nas relações interpessoais; e a última manifesta-se na capacidade de distanciamento crítico em relação à situação educativa,

permitindo-lhe uma visão mais imparcial e agir de modo a modificar situações desadequadas (Quintas, 2008).

Ora, depois das funções, competências, características, entre outras, do formador, resta discutir sobre qual o modelo a adotar. Decisivamente, não existe uma linearidade quando se fala em formar, e no caso do presente trabalho, adultos em contexto profissional. Sendo o objetivo do campo proporcionar um desenvolvimento e um crescimento pessoal que tenha impacto nas dimensões profissional, social e político dos formandos (Quintas, 2008), é natural que sejam adotadas determinadas medidas que visem o cumprimento desse objetivo. Tomemos como exemplo a investigação de Beder (2001 cit. in Quintas, 2008). O autor concluiu que há uma discrepância entre o que se acredita e o que se pratica de facto. De acordo com o seu estudo, muitos formadores se dizem partidários de um modelo de formação de adultos que enfatize o pensamento crítico, que valorize a participação ativa dos formandos no processo educativo e que vá ao encontro das necessidades dos formandos. Contudo, o que acaba por ser praticado é um modelo cujos momentos de formação apresentam uma estrutura tradicional que privilegia a comunicação num sentido unilateral (do formador para o formando, limitando os formandos a responder a questões colocadas pelo formador), onde o formando não tem qualquer participação na organização dos processos de ensino.

O mesmo investigador justifica este facto com duas explicações: o processo de socialização e o tempo. O primeiro remete aos papéis que ambos, formador e formando, desempenham – o de professor e aluno, respetivamente – o que conduz ao formador desenvolver um processo de ensino centrado em si mesmo e aos formandos esperarem precisamente isso. O segundo remete para o fator tempo; os programas de formação são, por norma, acelerados e supõem uma aquisição de conhecimentos e competências por parte dos formandos num curto espaço de tempo, contrariamente às situações de ensino regulares, logo ocorrem alguns sacrifícios ao nível do processo de ensino (Beder, 2001 cit. in Quintas, 2008).

Sem dúvida, o fenómeno da discrepância entre teoria e prática faz-se sentir na formação profissional. De facto, a formação oferecida pelas empresas não foge muito ao modelo escolar, no qual reina a transmissão ao invés da partilha e onde se dá muita importância às diferenças entre formador e formando, sendo que o último tem uma voz passiva no processo formativo. A explicação que o autor sugere é perceptível, pois tomando o exemplo do fator tempo numa formação empresarial este faz todo o sentido, pois “tempo é dinheiro” e, como tal as ações são de curta duração.

Todavia, a eficácia de um formador não se reduz à sua capacidade de colocar em prática o que está prescrito num plano teórico; o formador deve possuir outras características como, autoconfiança, informalidade, sentido de responsabilidade e criatividade, bem como o interesse pelo formando, o gosto e o prazer em relação à matéria que ensina, a habilidade de

tornar interessante o desinteressante e a clareza na definição de objetivos e na apresentação dos conteúdos (Quintas, 2008).

Do formador também fazem parte relações deveras complexas, porém incontornáveis, não só como formandos, mas também com os decisores. Aliás, um dos novos papéis do formador é o de consultor, pois ele garante os “investimentos imateriais” (Caspar, 2007, p. 93). E para isso deve possuir uma visão mais alargada, uma mente mais aberta e alternativa e não estanque, ter e incentivar o espírito crítico, ser prudente face ao risco pois as suas ações envolvem terceiros.

Sob esta perspetiva, o formador pode reger-se por dois compromissos: o de articular a realidade diária dos problemas; ser um ator no meio de todos os processos, desde o produtivo ao financeiro, dos recursos humanos à gestão da organização; e o da pertinência, ou seja, ser irreverente com peso e medida; propor rupturas com modos de pensar e agir e abrir espaço ao futuro com todas possibilidades (Caspar, 2007).

Esta polivalência que é pedida aos formadores nos dias de hoje está bastante visível em contextos de formação profissional. Devido ao excesso de trabalho são descurados aspetos, como o desenvolvimento pessoal dos trabalhadores, as relações interpessoais, a partilha de experiências que são muitas vezes negligenciadas quando se poderia tirar partido das mesmas.

## Considerações finais

A formação profissional é parte integrante e essencial de uma organização. Ela é responsável por induzir mudanças nas organizações e, até mesmo, nos próprios trabalhadores. No decorrer do estágio pude verificar esse fenómeno, mesmo tendo contacto apenas com “a ponta do *iceberg*”, que é a formação de integração de novos funcionários, ou como denominam na empresa, Formação Inicial de Vendedores (FIV).

Como referi em capítulos anteriores, o meu estágio concentrou-se imenso nessa formação de integração, mais propriamente a dinamizá-la, pelo que tive pouco ou nenhum contacto com outras lógicas da formação assegurada pelo Departamento de Formação do El Corte Inglés Grandes Armazéns de Lisboa. Portanto, todo (ou quase todo) este relatório incide-se sobre esse tema. Por isso, considero relevante iniciar as minhas considerações finais com essa ressalva.

O meu estágio não foi perfeito, talvez nenhum seja, mas poderia, à falta de melhor expressão, ter corrido melhor. Estaria a mentir se dissesse que não tirei nenhum partido ou realizado nenhuma aprendizagem. De facto, de entre muitas destaco a experiência em si; a experiência que adquiri num ambiente novo, num contexto laboral, a experiência de lidar com “colegas” e “chefias”, conflitos e tudo mais. E um estágio ajuda precisamente nisso: no ingresso ao mundo real.

Continuando com a formação profissional, é a constatação de um facto quando se refere ao El Corte Inglés como uma empresa com uma grande cultura de formação. Eu fui testemunha do volume de trabalho do departamento de formação, o que contribuiu para as constantes alterações ao meu plano de estágio (o excesso de trabalho da orientadora e da chefe, os compromissos, os problemas que surgiam, etc.). Devo reconhecer, inclusive, que eu fui um grande apoio nesse sentido, ao ficar à frente de algumas ações de formação no período mais sobrecarregado do ano que é o Natal. O que foi reconhecido pelo próprio departamento (somente nesse aspeto). Mas, sem dúvida, o volume de trabalho do departamento é imenso e seria uma grande mais-valia eu ter tido contacto com todas as dimensões da formação na empresa.

Todavia, fiquei destacada apenas para uma dessas dimensões, a formação de integração, o que não deixou de me proporcionar muitos momentos de aprendizagem. Fazendo uma revisão das atividades propostas no estágio, começo pelo que era considerado (pelo departamento) como o ponto fundamental de todo o estágio e, consequentemente do presente relatório: a dinamização da formação de integração de vendedores.

Antes de mais, gostaria de salientar que apesar de pretender estar em contacto com outras lógicas da formação, não descuro de todo a minha aprendizagem com esta atividade. Aliás, toda a experiência que possuo hoje como formadora foi daí retirada. Tirei partido das leituras que efetuei aquando da elaboração do quadro teórico deste relatório e, sem dúvida, das aprendizagens retiradas das disciplinas do ano curricular do mestrado. E, por isso, assumi o meu papel de formadora com ótimas referências, as quais tentei seguir. A fase inicial do estágio também contribuiu imenso para isso, pois enquanto observadora tive a oportunidade de assistir ao uso de diferentes práticas pedagógicas, o que foi enriquecendo as minhas próprias práticas.

Quanto ao método usado pelas outras formadoras, pude comprovar o quanto a formação ainda está ligado ao método tradicional de ensino, um modelo fortemente escolarizado, no qual está claramente evidenciado quem é o detentor do saber e onde a experiência de vida e a partilha de saberes são pouco valorizadas. A formação acaba por ser encarada como momentos de ensino e aprendizagem de técnicas ao invés de um processo de desenvolvimento dos recursos humanos (Canário, 1999).

A formação profissional, sob um ponto de vista teórico, contribui para a formação do indivíduo, tanto ao nível do exercício das suas funções laborais, como a nível pessoal importante (Camps, 2005 cit. in Bernardes, 2008), no entanto, não é isso que se verifica no El Corte Inglés. A empresa, pelo que assisti e ouvi em de conversas informais, não aposta no enriquecimento individual e social do trabalhador; ela promove uma formação profissional na verdadeira aceção da palavra, pois os conteúdos são apenas de carácter técnico e as aprendizagens orientadas apenas para o exercício da atividade profissional do trabalhador. Em toda a formação de integração de vendedores apenas um módulo faz jus à lógica da partilha de experiências típica da educação/formação de adultos: a Loja do Sim. Este módulo proporciona uma partilha de experiências em situações de compras/vendas, pelo que até o funcionário menos experiente na função poderia partilhar uma história. No entanto, como a ligação ao modelo escolar é tão forte, nem todas as formadoras tiram partido desta vantagem. Cruz (1998) afirma que a função primordial de uma organização não é, de todo, realizar a formação correta, é sim criar processos ou situações de aprendizagem permanente que permitam cumprir os seus objetivos económicos, visto que o dinheiro aplicado na formação é um investimento estratégico. Daí que o dever da formação nas empresas passe pela transmissão de componentes de cariz técnico, sendo o cariz pessoal completamente descurado. E, contrariamente ao que se pede aos formandos, neste caso, trabalhadores, que é apreender esse conhecimento técnico, aos formadores são exigidas competências técnicas, mas também acentuadas competências interpessoais. Depreendendo que é dever do formador conduzir ao desenvolvimento do sentido crítico (Brookfield, 1986 cit. in Quintas,

2008) ou incentivar a reflexão, é natural que ele possua esse tipo de competências. Não estaria, então, inerente partilhar esse tipo de saber com os formandos? Por que não promover esse tipo de competências já que as possui? As empresas pretendem profissionais, não pessoas, o que faz com não invistam nesse tipo formação. Atualmente é mais solicitada uma formação em tecnologias especializadas, seja em aspetos mais genéricos ou próprios da cultura da organização (Estêvão, 2001), e é ignorado um grande propósito da formação que é o de produzir mudanças no trabalhador que se repercutam no trabalho. Tal não tem que acontecer apenas pela via de formação de cariz técnico, também a formação de cariz pessoal e social pode contribuir para a melhoria do exercício do trabalho (Bernardes, 2008). Outro modo, que não este, de conceber a formação descarta recursos como a personalidade e a experiência dos profissionais (Canário, 1999).

Um ponto forte do estágio foi, sem dúvida, o relatório de Natal. Foi uma estreia fazer um relatório administrativo. Tive sérias dificuldades nesta tarefa, em primeiro lugar porque nunca tinha realizado nada desta natureza, um balanço de atividade de um departamento de uma empresa; em segundo lugar porque os documentos que disponibilizavam não estavam organizados da melhor forma e continham informação mal distribuída e errónea em alguns dos casos; e por último, não sabia trabalhar com a ferramenta *Excel*, o que se constituiu um obstáculo enorme e gerou muitas críticas à minha licenciatura por não ter sido uma ferramenta abordada e explorada.

As dificuldades foram imensas, mas ultrapassadas. Foi muito difícil e moroso completar esta tarefa e no final de contas não foi considerada. Era um dos objetivos desta atividade apresenta-la a todo o departamento, porém como ficou aquém das expectativas (segundo o *feedback* que recebi por parte da chefe de formação), acabou por ficar apenas na pasta criada para mim no sistema do Departamento. Ao longo de todas as apresentações das várias versões do relatório, deixei sugestões e enfatizei as minhas maiores dificuldades, porém nada foi levado em consideração. Suspeito que se pensasse que a minha formação académica contemplasse mais componentes administrativas, daí que esta atividade me tenha sido proposta. Mas posso afirmar que o meu maior obstáculo foi, sem dúvida, a documentação disponibilizada. Esta estava desorganizada, por vezes impercetível, vaga, insuficiente. A cada esboço que eu apresentava referia esse aspeto como sugestão, tal como me foi pedido. As minhas sugestões, que passavam pela elaboração de um índice ou de uma legenda ou por um documento único que contemplasse e reunisse toda a informação usada pelo departamento, foram ignoradas, sendo que a justificação era que todos os elementos do departamento já estavam habituados àquele sistema e que não haveria ninguém que se dispusesse a preparar esse documento único devido à quantidade de trabalho que todos tinham. No entanto, o

Departamento emprega uma pessoa cujo cargo é preparação de material estatístico e afins (a que chamam de *staff*).

No entanto, a desilusão pelo facto de eu não ter conhecimentos suficientes para concluir tal tarefa com um maior sucesso foi notória. Tanto que no balanço final do estágio, foi referida somente a aprendizagem que retirei e não o meu contributo para o departamento.

Concluindo este ponto, a elaboração do relatório de Natal acabou por ser um aspeto positivo, bem como negativo para o meu estágio. No que respeita à aprendizagem, dotou-me de algumas ferramentas necessárias ao desenvolvimento de trabalho administrativo e ao nível da autoestima e autoconceito deixou-me marcas do que é fazer trabalho em vão.

O mesmo sentimento de trabalho em vão também aconteceu com a reformulação dos materiais de apoio à formação. A dedicação foi grande, bem como o prazer de realizar tal tarefa, no entanto, estou ciente de que foi um trabalho negligenciado. A chefia delegou a função de dar o *feedback* a respeito dessa tarefa à orientadora que durante o acompanhamento da mesma sempre construiu comentários positivos. Contudo, o produto final foi descurado. Uma vantagem: experiência na elaboração de materiais pedagógicos. Contudo, devo referir uma crítica ao meu próprio trabalho. Quando fui destacada para refazer o plano de sessão da formação de integração de vendedores, julgava estar perante uma tarefa demasiado simples sem muita importância. Com o passar do tempo e exercendo novamente a função de formadora, atesto que um plano de sessão é bastante relevante e complexo. Após leituras acerca do mesmo e a necessidade de usa-lo na prática, entendo que poderia ter trabalhado melhor no plano do Departamento e usufruir das suas facilidades. Ao invés de somente estimar e atribuir uma duração aos exercícios e enumera-los, poderia ter traçado objetivos para aos mesmos, identificar e descrever os métodos e técnicas utilizados durante a sessão, e muito mais. Não usufrui dessa atividade como deveria ter feito.

Sem dúvida, o estágio contribuiu para consolidar conhecimentos prévios adquiridos ao longo do meu percurso académico. Pu-los em prática quando pensava que nem sequer os tinha. Conhecimentos esses que incrementaram muito a minha atitude profissional face aos diversos acontecimentos, mas especialmente no que respeita a formar adultos. Eu que possuo experiência em trabalhar com crianças, comprovei que as dinâmicas são completamente distintas e, tanto ou mais apazíveis. Ao trabalhar com adultos a partilha de experiência é tão acentuada (ou deveria), que ganhamos uma nova perspetiva, definitivamente mais abrangente.

O estágio no Departamento de Formação no El Corte Inglés constituiu-se num processo formativo, no qual, além de pôr em prática conhecimentos prévios, pude adquirir novos conhecimentos e desenvolver novas capacidades ao nível do saber-fazer e do saber-ser. Ao nível do saber-fazer concebi materiais pedagógicos, dinamizei acções de formação e elaborei



um relatório administrativo. Tinha expectativas de desenvolver competências novas, mas como referi, não me foi dada essa oportunidade.

As competências respeitantes ao saber-ser constituíram-se como aprendizagens significativas ao nível das relações interpessoais. Sem dúvida, adquiri uma nova visão acerca do universo do trabalho. Pois apesar de já ter tido empregos, foram noutras áreas e não naquela à qual estou a prestar mais esforço e dedicação. No estágio no El Corte Inglés experimentei novas relações nas quais, sinceramente, não investi muito, pois tive grandes dificuldades em adaptar-me, não tanto ao local, mas às pessoas. Todavia, fez-me ganhar maturidade a esse nível.

Trabalhei, com certeza, a competência do autodidactismo e da autonomia; nem sempre estive acompanhada devido à carga de trabalho da orientadora e, por vezes, tinha receio de questionar ou colocar dúvidas, pois sentia que nem sempre eram bem vistos.

Em jeito de conclusão, saliento a elaboração do relatório de estágio para a consolidação de conhecimentos. A leitura de obras dos autores de referência para os campos tanto da educação/formação de adultos, como da formação profissional permitiu-me contrapor diferentes visões, promovendo a criação das minhas próprias. Posso afirmar que agora possuo um conhecimento bastante vasto dos temas abordados.

## Bibliografia

Almeida, A. J. & Alves, N. (2012). Políticas de formação profissional contínua em Portugal: Convergências e divergências entre os sectores público e privado. In M. Araújo & D. Martins (coord). *Investigação e intervenção em recursos humanos: Gestão para a cidadania* (709-722). Porto: Edições Politema.

Almeida, A. J. & Alves, N. (2014). A formação profissional nas empresas portuguesas: Entre a tradição e os desafios da competitividade. In A. Caetano, et al. (orgs.) *Formação e desenvolvimento organizacional: Abordagens e casos práticos em Portugal* (61-73) Lisboa: Mundus Sociais

Almeida, A. J. e Alves, N. (2011) A Formação Profissional nas Empresas Portuguesas: entre a tradição e os desafios da competitividade. *II Simposium de Formação Profissional e Desenvolvimento Organizacional* (pp 212-136). Lisboa: ISCTE.

Almeida, A. J. et al (2008). Estruturas e práticas de formação das médias e grandes empresas em Portugal. In *VI Congresso Português de Sociologia, Mundos Sociais: Saberes e Práticas*. Junho 2008

Bernardes, A. (2004). *Formação e organização do trabalho: ensaio de investigação-acção numa empresa do sector do comércio e de distribuição*. Dissertação de mestrado, ISCTE – Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.

Bernardes, A. (2008). Políticas e práticas de formação em grandes empresas: Situação actual e perspectivas futuras. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, n. 6, pp. 57-70.

Bernardes, A. (2013). *Políticas e práticas de formação em grandes empresas: a dimensão educativa do trabalho*. Porto: Porto Editora.

Bernardes, A. (2014). Formação em grandes empresas: práticas, contextos e actores. In A. Caetano, et al. (orgs.) *Formação e desenvolvimento organizacional: abordagens e casos práticos em Portugal* (117-128) Lisboa: Mundus Sociais.

Burgess, R. (2001). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.

Caetano, A. (2014). Prefácio. In A. Caetano et al. (orgs.) *Formação e desenvolvimento organizacional: abordagens e casos práticos em Portugal* (ix). Lisboa: Mundus Sociais.

Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa – Formação.

Canário, R. (2000). Formação profissional: Problemas e perspectivas de futuro. In *Forum 27*: jan-jun, 125-139.

Cardim, J. C. (2009). *Gestão da formação nas organizações: a formação na prática e na*

*estratégia das organizações*. Lisboa: LIDEL

Caspar, P. (2007). Ser formador nos dias que correm: novos actores, novos espaços, novos tempos. *Revista Sísifo/Revista das Ciências da Educação*, n. 2, pp. 87-94.

Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.

Cruz, J. (1998). *Formação Profissional em Portugal: do levantamento de necessidades à avaliação*. Lisboa: Edições Sílabo.

De Ketele, J. M., Thomas, J. & Chastrette, M. (1994). *Guia do formador*. Instituto Piaget.

Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário *Formação e situações de trabalho*. (45-51) Porto: Porto Editora.

Estêvão, C. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania: Contributos para uma sociologia crítica de formação. *Educação & Sociedade*, vol. 22, n. 77, pp. 185-206.

Estrela, A. (1984). *Teoria e prática da observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Finger, M. & Asún, J. M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada*. Porto: Porto Editora.

Finger, M. (2008). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In R. Canário, *Educação e Formação de Adultos - Mutações e Convergências*. (15-30). Lisboa: Educa

IQF (n.d.). *Guia para a concepção de cursos e materiais pedagógicos*. Instituto para a Qualidade na Formação, I. P.

Josso, C. (2008). Formação de Adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças. In R. Canário, *Educação e Formação de Adultos - Mutações e Convergências*. (115-125). Lisboa: Educa.

Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Lesne, M. (1977). *Trabalho pedagógico e formação de adultos: elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Meignant, A. (1999). *A Gestão da Formação*. (2.ª edição) Lisboa: Publicações D. Quixote.

Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In A. Nóvoa & M. Finger (orgs.) *O método (auto) biográfico e a formação* (65-77). Lisboa: Ministério da Saúde.

Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos - vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: ANQ.

Silvestre, C. (2003). *Educação/Formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Smith, A. & Hayton, G. (1999). What drives enterprise training? Evidence from Australia. In *International Journal of Human Resource Management*, v. 10, n.2, pp. 251 – 272.

Sousa, J. T. & Hacard-Verpoort, S. (2011). Gestão da formação: O caso da Lisnave Estaleiros Navais, S. A.. In *II Simposium Nacional sobre Formação e Desenvolvimento Organizacional: Livro de actas ISCTE-IUL*, 15-16 Nov. 2011 (154-167).

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Orlando, Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

# Anexos

---

Anexo 1 – Notas de campo

Anexo 2 – Plano de estágio

Anexo 3 – Horário de estágio

Anexo 4 – Plano de sessão FIV

Anexo 5 – Caderno de exercícios do Formador

Anexo 6 – Caderno de exercícios do Formando

Anexo 7 – Relatório de Natal

## Anexo 1 – Notas de campo

---

## Notas de campo<sup>1</sup>

Data: 8 de Setembro de 2014 a 31 de Março de 2015

Duração: 60 dias/480 horas

Local: Departamento de Formação do El Corte Inglés

Semana 1 – 3 dias /24 horas	
<b>Dias 1, 2 e 3 – de 08/09/2014 a 10/09/2014</b>	<p>- Esta semana iniciei o estágio no El Corte Inglés. Fui integrada na Formação Inicial de Vendedores (FIV), como lhe chamam. Trata-se de uma formação de integração de novos vendedores que eu própria já tinha assistido quando trabalhei no ECI em 2011.</p> <p>Assim que cheguei e dei o meu nome na recepção fui chamada pela Alda que era a formadora responsável por aquela acção. Ajudei na arrumação da sala e na distribuição dos documentos pelos lugares dos participantes que estavam por chegar.</p> <p>Sinceramente, não gostei muito da “recepção”, pois não vi um sentido para assistir novamente àquela formação e, também, porque não me apresentaram à equipa ou às actividades que irei realizar.</p> <p>No intervalo da sessão, a Salomé Barreira, a pessoa que me entrevistou mas que ainda não sei qual o cargo que ocupa, veio cumprimentar-me e comunicar-me que no final da formação, ou seja, na 4.ª feira (esta formação de integração tem a duração de dois dias e meio), falaríamos.</p> <p>- Na 4.ª feira à tarde, depois de sair da formação, participei numa reunião com a Salomé e com a orientadora/tutora destacada para o meu estágio, Zoraida. Esta apresentou-me um plano de estágio com o número de horas, os dias e as actividades/tarefas. Em relação à totalidade de dias, a Zoraida perguntou-me quais as condições pedidas pela faculdade, ao que eu respondi que, por norma, são 30 semanas. Fez os cálculos, o que resultou em 480 horas (16 horas por semana vezes 30 semanas) que foram adicionadas ao plano.</p>

---

<sup>1</sup> As notas de campo estão organizadas por semanas, pois o plano de estágio foi organizado dessa forma. Porém foram excedidas as horas semanais propostas, o que levou a que as semanas não fossem cumpridas consecutivamente, daí a numeração alternada das mesmas.

	<p>- Esperam que na semana de 13 de Outubro eu já esteja à frente de uma acção de formação autonomamente. A Zoraida facultou-me os documentos necessários para assegurar a formação, para que eu os estude e me aproprie dos seus conteúdos e, ainda, o guia e a estrutura daquela acção.</p> <p>- Durante a formação foi difícil “despir” o papel de formanda e “vestir” o de formadora, até porque é uma formação bastante intensiva e juntando isso à desmotivação de não perceber o que fazia ali, não ajudou. No entanto, depois de terminar a formação e durante a reunião, percebi que era fundamental que assistisse à formação, afinal vou ser responsável por assegurá-la durante o estágio, segundo a Salomé.</p> <p>- No departamento designam a formação de integração por “formação inicial”; no relatório devo fazer menção desse facto e distinguir os termos. Aliás, a própria Alda fez essa ressalva.</p>
--	---

Semana 2 – 3 dias/24 horas	
<b>Dias 1, 2 e 3 - de 15/09/2014 a 17/09/2014</b>	<p>- Esta semana compareci ao estágio três dias da semana. Somando ao dia “extra” que vim na semana passada, para a próxima semana não será preciso vir.</p> <p>- Assisti a mais um FIV esta semana, desta vez com a minha orientadora, Zoraida. Pude assistir a duas metodologias, mas que pouco divergem uma da outra. Não há muito a apontar sobre cada uma, talvez esta última se assemelhe mais a uma estratégia escolar, no entanto a outra opta por uma postura mais autoritária. De qualquer forma, pelo que observei, mesmo pelos próprios conteúdos do curso, não existem muitas possibilidades para ministrar este tipo de formação, ou seja, não há muito espaço para pôr em prática outro tipo de dinâmicas. Acredito que esta seja uma ilação um pouco precoce, mas a perspectiva actual é que é uma formação muito estanque.</p>

Semana 4 – 3 dias/24 horas	
<b>Dias 1, 2 e 3 – de 29/09/2014 a 01/10/2014</b>	<p>- Esta semana, a Salomé chamou-me para uma reunião, na qual afirmou, por outras palavras, que não estava satisfeita com a minha prestação. Ela disse “não estamos no mesmo barco”. Disse que eu deveria ter mostrado mais iniciativa e mais autonomia em certas tarefas, nomeadamente no atendimento telefónico. Mencionou que sentia que eu não me estava a integrar. Eu não me manifestei. Não soube o que dizer. Mas sim, a Salomé tem razão quando diz que não me estou a integrar. Sinto, realmente, uma resistência mesmo da minha parte que não sei explicar. Não me sinto à vontade para confraternizar com ninguém, e quando me pedem que as trate por “tu” eu recuso-me educadamente.</p>



	<p>- Em relação às outras coisas que a Salomé me disse, não concordo muito. Mais uma vez, porque não me integraram e não me indicaram os procedimentos e, muito menos, mos explicaram. Eu não sei como atender o telefone, não sei passar uma chamada, não conheço as pessoas e nem os nomes de todos do departamento. Não tenho um local de trabalho certo; dizem-me que vou ter a minha secretária e o meu computador, mas até agora nada. Sinto que me querem no “activo” o mais rapidamente possível e eu não consigo acompanhar. De facto, eu não me estou a integrar muito bem; sinto-me deslocada e subvalorizada. Não considero este local/oportunidade como um local/oportunidade de aprendizagem. Sinto que pretendem uma funcionária competente no lugar de uma estagiária com dúvidas e questões. Ou então criaram expectativas muito altas em relação a mim e eu não estou a corresponder.</p>
--	---

Semana 18 – 2 dias/16 horas	
<b>Dia 1 – 07/01/2015</b>	<p>- Retomei o estágio depois de uma interrupção de três semanas para avançar com o meu relatório de estágio. Foi-me atribuída uma tarefa que a minha orientadora considera ser fundamental, mas que só hoje resolveu informar-me sobre esta. Consistia em elaborar um plano de sessão com base no plano usado pelo departamento anteriormente. Esse novo plano de sessão tem que ser mais detalhado, principalmente no módulo de terminal com as actividades/exercícios discriminados e com a respectiva duração.</p> <p>- No fim da manhã participei numa reunião com a Salomé e com a Zoraida. A reunião teve como propósito informar-me acerca das próximas tarefas pelas quais serei responsável. Terei que: elaborar um plano de sessão do terminal (a concluir hoje); elaborar uma espécie de levantamento e tratamento de dados acerca da formação de Natal.</p> <p>- Este pré-relatório antecederá o relatório de Natal da empresa, do qual o departamento de Formação fará parte pela primeira vez. A mim foi pedido que fizesse um levantamento de dados (a partir da documentação fornecida pelo departamento) para posterior reflexão crítica. A primeira parte (analítica) deverá ser apresentada na semana de 12/'1 e a segunda parte (crítica) na semana de 19/01, de modo a que na semana de 26/01 possa fazer uma apresentação ao departamento.</p> <p>- É a primeira vez que tal tarefa será realizada, pelo menos como parte integrante do relatório de Natal, pelo que partirei do “zero”, sem nenhum documento similar como base ou ponto de partida.</p> <p>- Durante a reunião coloquei dúvidas sobre o tipo de formação, ou melhor, sobre como é realizada a formação seguindo as teorias de gestão da formação (estou a par desta porque tenho trabalhado no relatório de estágio). Questionei acerca do ciclo formativo, da avaliação da formação e falaram-me de conceitos com os quais estou familiarizada, como a transferibilidade, entre outros. Fiquei a saber que não se mostram muito abertos a realizar formação que trabalhe competências para além das necessárias para o exercício da actividade profissional. E esse lado “lúdico” deixam para as</p>

	<p>diferentes metodologias que são aplicadas nas acções. Trabalham em parceria com os vários departamentos da empresa de modo a desenvolver as acções de formação; têm um orçamento para a formação, mas o orçamento disponível para a formação contínua é bastante flexível; desenvolvem a formação consoante campanhas.</p> <p>- Pedi um documento onde pudesse fazer um levantamento desses e outros dados para o enquadramento metodológico do meu relatório.</p> <p>- A Salomé disse que hoje coloquei questões pertinentes. Na minha opinião coloco sempre questões pertinentes porque gosto de estar a par do que me rodeia, mas só hoje é que as prestaram atenção.</p>
<b>Dia 2 – 08/01/2015</b>	<p>- Hoje estive a trabalhar na análise estatística da informação para o relatório de Natal. Foi algo que nunca fiz e tive bastantes dificuldades em compreender e filtrar a informação necessária e relevante. Achei que a informação estava muito difundida e acho lógico e útil esta participação do departamento de formação no relatório de Natal. Espero, neste sentido, deixar a minha marca e que aquilo que fizer seja útil e aproveitado posteriormente.</p> <p>- De manhã houve reunião com os departamentos de Formação e Recrutamento e Selecção. Eu chamo-lhes “departamentos”, mas sinceramente ainda não percebi muito bem a organização perguntei e a resposta que me deram é que o departamento é de Recursos Humanos. Então que são a Formação e Recrutamento e Selecção? Fisicamente estes estão juntos e trabalham em constante cooperação e parceria e que há uma comunicação bastante acentuada e sei que os técnicos de Recrutamento também asseguram formação, mas os técnicos de Formação não realizam entrevistas. Não percebo e parece que ninguém me esclarece.</p> <p>A reunião foi dirigida pelas responsáveis de Formação (a Salomé) e de Recrutamento e Selecção e fez-se o balanço semanal de ambos os “departamentos”. A maioria dos itens discutidos está completamente além da minha compreensão. Em relação à Formação, vou perguntando à Zoraida ou à Alda que está ao meu lado quando tenho alguma dúvida.</p> <p>- Na próxima semana vou ter uma “aula” de Excel. Sinto uma necessidade muito grande em trabalhar com esta ferramenta. E essa dificuldade atrasa-me na tarefa proposta.</p>

<b>Semana 19 – 2 dias/16 horas</b>	
<b>Dia 1 – 14/01/2015</b>	<p>- Hoje continuei a trabalhar no relatório de Natal.</p> <p>- De manhã sentei-me com a Zoraida para que me ensinasse a trabalhar com o Excel. Aprendi a elaborar tabelas dinâmicas e algumas outras funcionalidades da ferramenta.</p> <p>- Durante o resto do dia trabalhei na forma como apresentar os dados que estou a analisar. Pesquisei uma ferramenta <i>online</i> para elaborar gráfico, porque ainda não sei elaborá-los a partir do Excel.</p> <p>- Tenho tido dificuldades nesta tarefa. Não sei se a realizarei de forma satisfatória.</p>

	<p>- No fim do dia mostrei os gráficos que fiz à Zoraida para saber se estava no “bom caminho”. Ela disse que sim, mas não senti muita firmeza na afirmação.</p>
<b>Dia 2 – 15/01/2015</b>	<p>- Hoje foi dia de reunião dos Dptos. De Formação e Recrutamento &amp; Selecção; falou-se das datas de apresentação dos relatórios anual e de Natal. Quanto aos restantes assuntos, não sei do que se trata; não fazem muita questão de me porem a par. Quando fazemos reuniões com menos pessoas (eu, a orientadora e a chefe de Formação) coloco questões, mas numa reunião dessa dimensão não me sinto à vontade de o fazer. Uma das formadoras até comentou que eu não devia perceber nada. Eu anui. Mas sempre que tenho oportunidade, coloco dúvidas acerca dos assuntos falados em reunião. Infelizmente respondem-me de forma muito vaga.</p> <p>Na reunião de hoje, especialmente, verifiquei que há uma grande comunicação entre o Dpto. e as chefias dos vários pisos. Parece-me que há um trabalho de parceria e cooperação.</p> <p>- Depois da reunião tentei perceber a hierarquia ou organização dos departamentos. Tenho conhecimento que existe uma série de direcções, inclusive a de Recursos Humanos, onde estão inseridos os Dptos. De Formação, R&amp;S e Administração de Pessoal, mas não entendia a organização e pretendo expô-la no relatório de estágio. Então coloquei a questão à Alda.</p> <p>- À tarde apresentei o que tinha feito, até então, do relatório de Natal. Acho que a chefe não ficou muito satisfeita. Perguntei, muitas vezes até, se estava bem e no bom caminho. Só devido à minha insistência ela disse que sim, mas não me pareceu muito convicta. Tanto ela como a orientadora criticaram a minha formação académica, ou melhor, o meu curso; na sua opinião, o curso não me munuiu de ferramentas necessárias para o “mundo” do trabalho. O facto de eu não saber trabalhar com o Excel deixou-as bastante admiradas. Consideram que o curso (que duvido que saibam qual é ao certo) é bastante teórico e pouco prático no sentido de não me prepara para um trabalho. Criticaram, ainda, o horário do estágio dizendo que nunca ouviram falar de um estágio de 16 horas semanais; que um estágio com este horário não permite uma integração adequada a qualquer local e prejudica a realização das tarefas.</p> <p>Em relação ao relatório, a chefe disse que fizesse o que conseguisse e não olhasse muito à data de término, porque o importante é ter as coisas bem-feitas.</p> <p>- Relativamente aos FIV's, na semana passada questioneei sobre quem asseguraria o próximo. Responderam que não seria eu. Hoje na reunião, disseram que seria eu a dinamizar a acção que estaria presente a nova formadora/técnica que precisa de formação de integração. Aliás, esta nova formadora será “orientada” por mim durante todo o processo.</p> <p>- Nas duas próximas semanas irei à empresa durante três dias cada; na primeira semana é para concluir o relatório e na segunda para dinamizar o FIV que já não durante dois dias, mas sim três (dois dias inteiros e um durante a manhã). A este propósito do FIV, como terei que fazer uma visita à loja durante a sessão e como ainda não estou muito familiarizada com a mesma, na próxima semana farei uma visita sozinha para conhecer melhor a loja.</p>

Semana 20 – 3 dias/24 horas	
<b>Dia 1 – 21/01/2015</b>	<p>- Hoje continuei a trabalhar no relatório de Natal. Consultei novos ficheiros e as dificuldades foram as mesmas: muitas discrepâncias entre dados apresentados nos diferentes ficheiros. A dificuldade de trabalhar com o Excel continua, mas está a melhorar; já sei construir tabelas dinâmicas e descobri (sozinha!) como construir gráficos a partir das tabelas dinâmicas. Quanto ao relatório, estou a analisar e construir novos dados; estou a ir pelo caminho recomendado pela chefe de Formação na apresentação da última semana e acho que está a resultar.</p> <p>- Amanhã vou assistir ao FIV II que é um segundo módulo da formação inicial que tenho vindo a dinamizar. Eu própria pedi para assistir para poder completar o caderno de exercícios.</p> <p>O FIV II consiste na realização de exercícios mais avançados de TPV (Terminal do Ponto de Venda) e no módulo d'A Loja do Sim (módulo que preciso assistir para poder dinamizá-lo já na próxima acção).</p> <p>- A chefe disse que não me preocupasse com o relatório, ou seja, devo concentrar-me nas acções de formação e deixar o relatório para os dias livres (sem formação).</p> <p>- Esta semana entreguei a primeira parte do relatório de estágio, o enquadramento teórico e a caracterização da empresa. Os documentos que me facultaram não foram suficientes para uma caracterização completa. Só consegui escrever sobre a fundação, missão e um pouco sobre a formação, que retirei do documento de acreditação da formação. Todos os outros documentos foram inúteis. Faltam aspectos mais organizacionais, como o organograma, a equipa, as horas de formação, o tipo de formação, etc.. Estou a aguardar pelo <i>feedback</i> da Professora quanto ao que já entreguei para poder proceder às reformulações necessárias, que sei que serão muitas.</p>
<b>Dia 2 – 22/01/2015</b>	<p>- Hoje assisti ao FIV II, dado pela Alda. Estive na condição de formanda e fiz questão, aliás a própria Alda fez questão, que eu, tal como os demais, partilhasse experiências. No módulo A Loja do Sim fizemos uma espécie de roda de conversa como fazia nas aulas de Metodologias na faculdade. Acho interessante ver a serem aplicadas técnicas de Formação de Adultos numa formação que, por norma, segue um modelo mais escolarizado.</p> <p>Daqui a duas ou três semanas serei eu na frente de um FIV II e espero colocar essas técnicas em prática e que resulte.</p> <p>- Preciso de assistir a mais uma ou duas sessões para dominar melhor o tema e todo o módulo.</p> <p>- Os exercícios de TPV mais avançados revelaram-se simples, pelo que não serão necessárias muitas mais ocasiões para poder estar apta a desenvolvê-los na próxima acção e, também, escrever novos exercícios no Caderno de exercícios.</p> <p>- Quanto ao Caderno de exercícios, não sei quando voltarei à sua concepção, pois quando não estou em formação, estou ocupada com o relatório de Natal, cuja data de entrega/apresentação ainda não está definida (estão sempre a adiar).</p>
<b>Dia 3 – 23/01/2015</b>	<p>- Grande parte do meu dia foi dedicado ao relatório de Natal; estive a colocar algumas ideias em ordem e a planificar a minha apresentação.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estou cada vez mais familiarizada com o Excel; ainda demoro muito tempo a chegar onde pretendo, mas as minhas competências estão a melhorar.</li> <li>- Durante a manhã estive ocupada com a preparação do FIV da próxima semana. Preparei a documentação a entregar, as folhas de presença, a marcar os outros módulos obrigatórios (Plano de Segurança e PRP) e a partilhar os meus conhecimentos acerca de ficheiros e documentos com a Cristina, a nova formadora/técnica. A Cristina já trabalhou no Dpto. de Formação, mas depois foi transferida para outro. Agora, retornou a vai assistir à formação para poder desempenhar a função de formadora mais tarde.</li> <li>- À tarde, após o almoço, fui fazer uma visita à loja para poder fazê-la na próxima acção. Cheguei à conclusão que conhecia mais a loja do que pensava. Penso que as visitas que realizar com um grupo em formação será simples e intuitiva.</li> </ul>
--	--

Semana 22 – 2 dias/16 horas	
<b>Dia 1 – 04/02/2015</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estive a observar, novamente, o FIV II. Na próxima semana estarei à frente a mesma acção de forma autónoma.</li> <li>- Estou a pensar incluir o conhecimento prático deste novo conteúdo no Caderno de exercícios; será um segundo capítulo dedicado a processos mais elaborados de venda no terminal.</li> <li>- Informaram-me que vou dinamizar uma acção amanhã. Essa acção contemplará os módulos obrigatórios (Tema Empresa, PRP e Plano de Segurança) e ocupará apenas a manhã, pois será assistida por somente três pessoas da área administrativa.</li> <li>- Na semana anterior deveria ter dinamizado uma acção, mas por motivo de morte na família tive que faltar a semana inteira. A Zoraida mostrou-se bastante compreensiva e preocupada.</li> </ul>
<b>Dia 2 – 05/02/2015</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informaram-me que a acção programada para hoje não teria lugar.</li> <li>- De manhã houve reunião de departamento. Pela primeira vez dirigiram-se a mim; a Salomé perguntou-me pelo relatório de Natal, ao que eu respondi que continuaria a desenvolvê-lo durante o dia.</li> <li>- O resto do dia foi dedicado ao relatório de Natal que apresentarei no dia 26 de Fevereiro. Até lá, tenho três dias para o completar.</li> </ul> <p>Mais uma vez, tive dificuldades em trabalhar com o Excel. Não sei se serei capaz de concluir esta tarefa com sucesso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recebi um <i>feedback</i> positivo da Zoraida: as questões que lancei fez com que se pensasse no que poderia ser melhorado. Disse-me que posso deixar um legado com o trabalho com o relatório de Natal que pode ajudar no futuro.</li> </ul> <p>A Zoraida sugeriu que fizesse sugestões, por mais simples que fossem. Disse que marcaria uma reunião com a Elena (a responsável pela gestão estatística) para que eu lhe expusesse as minhas dificuldades e, assim, simplificar os ficheiros.</p>

	<p>- Estive com a Zoraida a planificar as actividades até ao final do estágio. Em princípio, continuarei como os FIV's I e II, assitirei a FAV's e Formação de Confeção dada pela técnica de confecção que tem estado de baixa. Esta última será para me ajudar no Caderno de exercícios avançados de TPV.</p>
--	--

Semana 23 – 2 dias/16 horas	
<b>Dia 1 – 11/02/2015</b>	<p>- Informaram-me de manhã, pouco antes de entrar, que iria dinamizar um FIV um pouco incomum; seria uma acção destinada a funcionários das marcas externa que exploram o ECI que ainda não tinham assistido à formação de integração.</p> <p>- Foi um grupo difícil, com questões completamente novas para mim, visto não estarem (na sua maioria) a ingressar na empresa pela primeira vez. Ou seja, pessoas que cumprem procedimentos diferentes e nem sempre se regem pelas normas obrigatórias do ECI. Outro aspecto negativo é o facto de não estarem habituados a trabalhar com o terminal, sendo que a maior parte destas pessoas exerce funções de cozinha.</p> <p>A acção foi de curta duração (uma manhã), o que impossibilitou reforçar certos conceitos. Quando terminei fiquei com a sensação de que o grupo retirou poucas ou nenhuma aprendizagem daquela formação. Pressenti que estavam com pouco interesse e pouca motivação para aprender.</p> <p>- Durante a tarde trabalhei no relatório de Natal e revi as notas sobre o módulo A Loja do Sim para amanhã. Contei com o apoio das outras formadoras.</p>
<b>Dia 2 – 12/02/2015</b>	<p>- Hoje assegurei o FIV II. Estive a maior parte do tempo a dinamizar a sessão sozinha. A meio da manhã surgiu uma dúvida que tive de colocar às formadoras.</p> <p>- À tarde foi o módulo A Loja do Sim que dei com o apoio da Clara. No intervalo da sessão, a formadora deu um <i>feedback</i> sobre a minha prestação. Num primeiro momento quis que eu fizesse um balanço e só então me deu a sua opinião. No geral, foi bastante positivo; apontou situações apenas com vista à melhoria sem denegrir o meu trabalho. No final, questionou o facto de eu me sentar durante a sessão. A Clara deixou esta questão para o fim, dando-lhe uma grande ênfase. Eu justifiquei dizendo que o estar sentada aproxima-me do grupo, facilitando a comunicação, permitindo mais interacção e incentivando a iniciativa de intervenção. A formadora compreendeu o ponto de vista, mas preveniu-me que a posição de pé confere formalidade e não deixa que a sessão se pareça com uma “conversa de café”. Perguntei se a sessão pareceu uma “conversa de café”, ao que ela respondeu que não. Ressalvou que se eu pretendia menos formalidade nas sessões poderia tratar os formandos por “tu”. Na minha opinião não esse tratamento que retira formalidade ou dá o sentimento de pertença a um grupo. Não sei até que ponto as pessoas se sentiriam confortáveis a serem tratadas dessa forma.</p>

Semana 24 – 3 dias/24 horas	
Dias 1, 2 e 3 – de 18/02/2015 a 20/02/2015	<p>- Esta semana tive um FIV a meu cargo. Como o FIV tem a duração de dois dias e meio, na tarde do terceiro dia estive a trabalhar no relatório de Natal.</p> <p>- A acção correu bem. Já estou habituada aos conteúdos e procedimentos e, até, aos trâmites ao nível profissional dos funcionários (aquela questão da formadora ser uma intermediária de dúvidas, questões e os respectivos esclarecimentos ser portadora de toda a informação).</p> <p>A dificuldade maior com esta acção foi o grupo de participantes em si e, também, as questões burocráticas; o grupo era muito grande e foi aumentando, na medida em que entraram mais pessoas do que as previstas inicialmente. Devido a estas dificuldades, o tempo das sessões diminuiu e, juntando aos atrasos dos próprios formandos, os conteúdos formam dados de uma forma compactada e apressada. Devo dizer que houve conteúdos que não foram abordados e outros que forma pouco ou nada aprofundados. Mas no final recebi um <i>feedback</i> positivo sobre como conduzi a acção.</p> <p>- O módulo A Loja do Sim foi realizado com o apoio de outra formadora. Este apoio torna-se, simultaneamente, positivo e negativo. É positivo pois a formadora completa a informação que passo e negativo ao “prender-me” à metodologia habitualmente utilizada. Contudo, o balanço é positivo, pois sinto que estou a evoluir, ultrapassando as dificuldades anteriormente sentidas e apontadas por outrem.</p> <p>A tarde do Dia 2 foi importante na medida em que trabalhei os temas do módulo com a formadora que me assistiu na semana anterior. Ajudou-me a organizar as ideias e a resumir e concluir assuntos, uma das dificuldades sentidas.</p>

Semana 25 – 2 dias/16 horas	
Dia 1 – 25/02/2015	<p>- Hoje dediquei-me apenas ao relatório de Natal. De manhã coloquei questões à Zoraida que me ocorreram acerca da avaliação da formação e das aprendizagens. Esclareceu-me uma série de dúvidas que serão úteis para o relatório de estágio. A Zoraida disse-me que a avaliação tem um peso pouco significativo, nomeadamente no que respeita as aprendizagens. No entanto, nos documentos da acreditação que me foram facultados continha informação acerca da avaliação, referindo que esta seguia o modelo de Kirkpatrick. Chego à conclusão que nada do que está no documento da acreditação sobre a avaliação corresponde aos verdadeiros procedimentos seguidos pelo departamento.</p> <p>A Zoraida mencionou que a avaliação com maior peso é a do desempenho que é, inclusive, analisada no relatório anual do Dpto. de R&amp;S.</p> <p>Segundo a Zoraida o Dpto. dá primazia ao acompanhamento, visto haver uma comunicação forte entre o departamento e os restantes funcionários, especialmente as chefias. Isto é, não existem documentos que comprovem a avaliação, pois dizem ser de um carácter informal. A empresa não sentiu nem sente necessidade de cumprir parâmetros avaliativos, excepto de</p>

	<p>desempenho, daí considerarem um desperdício de recursos (especialmente tempo) sem um objectivo/finalidade/utilidade para a empresa. Parece que a avaliação só foi necessária para a acreditação.</p> <p>Na minha opinião, o dito “acompanhamento”, bem como as “observações em loja” são instrumentos de avaliação, mas na empresa não o consideram avaliação por não ser avaliação no sentido tradicional. Este assunto é resolvido informalmente. Quanto à avaliação das aprendizagens, esta é inexistente. Simplesmente é avaliado o <i>transfert</i> no acompanhamento/observações.</p> <p>- Estou nos últimos preparativos do relatório. Tenho alguns dados, mas sinto que falta algo. Já li e reli, mas nada mais me ocorre. Amanhã será a apresentação à Zoraida e à Salomé. Preparei suportes em papel e uma apresentação em <i>powerpoint</i>.</p>
<b>Dia 2 – 26/02/2015</b>	<p>- A apresentação do relatório de Natal foi hoje. Raramente mencionam algo de positivo e quando o fazem parece que não é merecido. Eu fico a pensar que não estão satisfeitas com o meu trabalho. A Salomé mencionou pontos que considera negativos e referiu que evolui (mas não muito). O que retiro de tudo isto é que está insatisfeita e esperava muito mais de mim enquanto estagiária.</p> <p>Voltou a criticar o meu curso, desta vez, mais a faculdade e os métodos e, também, o facto da orientadora da faculdade nunca ter entrado em contacto com ela no sentido de acompanhar o meu estágio. Falou da minha postura, o que eu questionei. Disse que no início eu esperava que me autorizassem a ligar o computador. Não concordo, porque demoraram a destacar-me um lugar e um computador, o que fazia que tivesse um posto diferente todos os dias. Ora, se eu não sabia que computador ligar ou onde me sentar, o que esperavam que eu fizesse?! Eu voltei a mencionar a crítica que me fez no início por não atender o telefone, dizendo que ninguém me ensinou a efectuar chamadas, ou a “puxá-las” ou que eu não tinha conhecimento das extensões. Parece que hoje ela compreendeu o meu ponto de vista, ao contrário do que aconteceu no momento em que me chamou a atenção sobre isso.</p> <p>A Salomé disse que eu não era curiosa; que eu não coloco questões. Eu que estou constantemente a perguntar e só não pergunto mais com receio de que esteja a incomodar. Disse, ainda, que ao invés de perguntar, eu deveria obter respostas às minhas questões de forma autónoma, procurando nos ficheiros pois lá contém toda a informação necessária. Resumindo, não sei como agradar estas pessoas.</p> <p>- Quanto ao relatório, não obtive o <i>feedback</i> que pretendia.</p> <p>- Está programada a minha participação noutras actividades e dinâmicas durante as últimas semanas do estágio. Em princípio, vou estar à frente de mais um FIV e depois passo a assistir a outras actividades de formação contínua.</p>



**Semana 26 – 3 dias/24 horas**

**Dia 1 – 04/03/2015**

- Ontem no primeiro seminário do semestre, a Professora deu-me *feedback* do relatório de estágio; os capítulos teóricos precisam apenas de alguns ajustes (terei que rever textos e alterar/corrigir alguma informação) e os capítulos da caracterização da empresa precisa de ser aprofundado (continha pouca informação) e reescrito. Como me foram facultados poucos documentos acerca da empresa e do departamento, esse capítulo não ficou informativo o suficiente, pelo que terei de complementá-lo de alguma forma. Muita informação que possuo foi fornecida oralmente, através de conversas informais, sem nenhum documento que a corrobore. Por isso, a Professora sugeriu que realizasse uma entrevista à chefe de Formação de modo a conhecer o funcionamento e organização do Departamento, bem como as suas funções como responsável de um departamento de formação.
- Durante a manhã estive a trabalhar no relatório de Natal; a corrigir e adicionar informação. Surgiram algumas dificuldades em filtrar a informação relevante, pelo que questionei a minha orientadora. Só nessa altura é que ela sentiu a necessidade de explicar como ler um ficheiro. Noutros momentos só me explicou como ler determinados campos que seriam relevantes para o que tenho vindo a trabalhar. O que não suscitou a necessidade em ler outros campos. Na última reunião a Salomé mencionou que eu não era curiosa e não explorava o ficheiro por completo. Esqueceu-se de revelar dados importantes em outras reuniões, só nessa é que se apercebeu que já mos poderiam ter sido facultados ou apontados desde início.
- À tarde continuei a trabalhar o relatório. Marquei, também, os módulos obrigatórios da acção da próxima semana. Falei com o segurança e a técnica de Higiene e Segurança no Trabalho e, ainda, com a Administração de Pessoal para a confirmação da lista dos participantes na acção.
- Perguntei à Salomé se poderia realizar uma entrevista. Ela aceitou.

**Dia 2 – 05/03/2015**

- De manhã assisti à reunião semanal dos Dpto..
- Trabalhei no relatório de Natal; reanalisei dados e elaborei quadro e gráficos. Surgiram dificuldades novamente. Os dados nos diversos ficheiros são diferentes e atrapalha imenso o meu trabalho. Além de ser uma tarefa que poucas vezes desempenhei, com este tipo de obstáculos torna-se uma tarefa árdua.
- A Zoraida reconheceu as minhas dificuldades, porque acabei por questioná-la acerca de certos dados e ela própria confirmou que havia fontes pouco fidedignas e acrescentou que eu deveria pôr tudo por escrito todas as minhas dificuldades, inclusive, usar alguns exemplos. Aconselhou-me, também, a elaborar uma página de sugestões com base nessas dificuldades.
- Sob uma perspectiva geral, estou com imensas dificuldades em realizar este relatório e chego a duvidar das minhas capacidades, competências e compreensão.
- Às 13 horas acompanhei a Zoraida numa observação. A observação consiste em observar e avaliar (apesar de aqui não usarem o termo avaliação, pois consideram que possui uma conotação negativa e por não haver uma escala de classificações) o vendedor numa situação de venda. Foi uma experiência interessante na medida em que pude aprender sobre o que é ser

	um “bom” vendedor. Penso que adquiri um novo ponto de vista ou, pelo menos, consolidei os meus conhecimentos para que no futuro (até ao final do estágio) possa dinamizar o módulo d’A Loja do Sim com “novos olhos”.
<b>Dia 3 – 06/03/2015</b>	<p>- Hoje de manhã preparei uma lista de tarefas que teria que realizar até ao final do dia. Não consegui concretizá-la. Demorei-me no relatório de Natal, mais uma vez. Penso que terá ficado pronto, mas não sei para quando será a sua última apresentação. As delongas deveram-se, novamente, ao facto dos ficheiros possuírem informação tão distinta entre eles. Precisei que a Zoraida que esclarecesse algumas dúvidas e penso tê-las esclarecidas.</p> <p>- No fim da tarde preparei a acção da próxima semana; fotocopiei documentos, confirmei listas de participantes. Assim, quando chegar ao Dpto. na próxima semana só será preciso confirmar os nomes definitivos e preparar a sala de formação para receber o grupo.</p>

<b>Semana 27 – 3 dias/24 horas</b>	
<b>Dias 1, 2 e 3 – de 11/03/2015 a 13/03/2015</b>	<p>- Estive em formação durante os três dias, excepto a tarde do terceiro dia, em que estive a trabalhar no Caderno de exercícios.</p> <p>A acção correu bem. Houve alguns percalços habituais relativos a dúvidas e falhas de comunicação entre empresas e entre empresas e funcionários. A Zoraida deixou tudo a meu encargo; afirmou que tudo faz parte da gestão da formação. Alguns técnicos dos Dptos. de R&amp;S e Administração de Pessoal ajudaram-me a resolver as situações pendentes.</p> <p>- Durante a tarde do terceiro dia organizei o Caderno de exercícios e acrescentei novos exercícios relativos ao FIV II a que já assisti e dinamizar.</p> <p>Depois de elaborar os exercícios, confirmei a disponibilidade das salas com terminais e pedi autorização à Salomé para usar uma delas. Testei, então, os exercícios que elaborei e os cartões bancários usados nos exercícios que não têm funcionado.</p>

<b>Semana 28 – 3 dias/24 horas</b>	
<b>Dia 1 – 17/03/2015</b>	<p>- Hoje estive todo o dia em trabalho autónomo. Dediquei-me ao Caderno de exercícios; testei os exercícios para verificar a sua exequibilidade e duração. Em relação a este projecto, estou quase a terminá-lo, só ficam a faltar as referências (referências de artigos vendidos na loja para os exercícios no terminal) e algumas imagens para ilustrar. Quanto às referências, a Zoraida e eu combinámos com um funcionário do Dpto. de Informática que me ajudará com este assunto. Não sei se terei acesso a todas as referências que preciso, uma vez que criei uma história em torno de determinados artigos, mas à partida não será um grande transtorno contornar esse obstáculo. Resta-me esperar que esse funcionário envie o que necessito.</p>

	<p>- Enquanto estive a testar os exercícios no terminal, aproveitei para testar outros materiais e funções. Decidi que construiria exercícios mesmo que não seja possível realizá-los de momento, pois o sistema está em constantes actualizações e pode ser que no futuro esses exercícios seja exequíveis.</p> <p>- Amanhã vou assistir ao FAV IV. Será a primeira vez que assisto a algo da formação dita contínua do Dpto. e estou desde o início do estágio a tentar fazê-lo.</p> <p>- No final do dia a Zoraida achou que eu deveria ter uma noção dos conteúdos antes de assistir à sessão. Portanto, estive a esquematiza-los e a estudá-los para ter um conhecimento mais aprofundado da matéria. Trata-se, efectivamente, de uma continuação e aprofundamento do que é iniciado n'A Loja do Sim.</p>
<b>Dia 2 – 18/03/2015</b>	<p>- Assisti ao FAV IV de manhã. Foi interessante. Estava na condição de assistente no verdadeiro sentido da palavra, pois apenas assisti à formação, não participando na mesma.</p> <p>Foi interessante ver as diferenças entre a formação que dinamizo com esta. A formadora foi partilhando ideias comigo e quis ouvir o que eu tinha para dizer. No fim, pediu que fizesse um balanço e eu partilhei as minhas ilações. Basicamente, foi interessante ver a diferença de receptividade de um grupo para outro; ao contrário dos preconceitos, o grupo de formação contínua revelou-se muito mais resistente e um pouco menos aberto a novas aprendizagens.</p> <p>Anotei o que, em conversa com a formadora, considerei ser relevante para a minha própria aprendizagem e para o relatório de estágio, nomeadamente sobre a formação contínua.</p> <p>- Questionei à formadora onde poderia encontrar informação acerca da formação contínua e consultei o documento. O documento é o Relatório do Dpto. de Formação, mas não me facultou as informações necessitava. Tratava-se de uma análise estatística de formação que ocorreu em 2014 e não uma listagem de cursos de formação contínua como eu pretendia.</p>
<b>Dia 3 – 19/03/2015</b>	<p>- Na reunião de hoje a chefe de Formação fez um <i>follow up</i> dos meus projectos pela primeira vez.</p> <p>- Depois da reunião sentei-me com a Zoraida e revimos o Caderno de exercícios. Pareceu-me que gostou do que viu e sugeriu mudanças e pontos bastante pertinentes. Um olhar “fresco” sobre um trabalho escrito é sempre uma mais-valia, mesmo para confirmar se terceiros percebem a ideia que se pretende passar, o que é fundamental para a realização de exercícios práticos.</p> <p>Até à hora do almoço trabalhámos no Caderno. Ficaram alguns exercícios por rever e a Zoraida propôs que na segunda-feira iria executar os exercícios para verificar se são praticáveis e perceptíveis.</p> <p>- Durante a tarde corriji algumas das alterações sugeridas e trabalhei no <i>Paint</i> para alterar uma ficha (material do FIV). No final da tarde imprimi e entreguei à Zoraida.</p> <p>No último que pratiquei no terminal, tirei algumas fotografias que pudesse usar no Caderno.</p>

**Semana 29 – 3 dias/24 horas**

<b>Dia 1 – 24/03/2015</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hoje dediquei-me ao Caderno de exercícios. Nunca me ocorreu que fosse tão trabalhoso! Estou constantemente a testá-lo e a ajustar pormenores. Testei os exercícios no terminal e estou a aguardar que a Zoraida também o faça.</li><li>- A meio da manhã a Zoraida encarregou-me de actualizar o novo sistema de picagem de ponto no manual de apoio ao formador. Ao actualizar esse ponto, verifiquei que havia muitos outros a precisar de actualização. Então, acabei por actualizar todo o manual do formador. Esta tarefa ocupou-me todo o dia e, à medida que a completava, surgiam-me ideias para o Caderno de exercícios.</li><li>- Ainda não tenho as referências para o Caderno de exercícios. O funcionário do Dpto. de Informática ainda não as enviou. Mas vou trabalhando com o que tenho. Ainda pretendo testá-lo num <i>focus group</i>, o grupo que vem assistir ao FIV a partir de amanhã.</li><li>- Combinei com a Salomé e falaremos na 5.ª feira. Aí farei a apresentação do relatório de Natal e do Caderno de exercícios, se já estiver pronto. Estou bastante receosa com este encontro.</li></ul>
<b>Dia 2 – 25/03/2015</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hoje de manhã não foi possível testar os exercícios em terminal, mas as máquinas demoraram a ligar e, entretanto as salas ficaram ocupadas.</li><li>- Noto a Zoraida muito mais disponível, compreensiva e, até mesmo, simpática comigo e faz-me críticas construtivas e dá-me <i>feedbacks</i> positivos. Das outras formadoras também sinto isso, excepto da Salomé.</li><li>- Dediquei o dia ao Caderno de exercícios. Já tenho as referências que precisava. Só falta o teste-piloto e apresentar à Zoraida.</li></ul>
<b>Dia 3 – 26/03/2015</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hoje assisti pela última vez à reunião de Dpto.. Não houve qualquer mudança por ser a última. Simplesmente anotei algumas coisas que considereei pertinentes para o meu relatório de estágio.</li><li>- A meio da manhã, a Alda não se sentia bem e eu ofereci-me para ficar com o seu grupo de formação. A Salomé, por sua vez, já tinha decidido que seria eu a ocupar o lugar da Alda sem sequer me consultar. Eu sei que na condição de estagiária, sou como outra funcionária qualquer, acontece que em dias de formação, o formador responsável sai muito mais tarde, muito depois do seu horário, e a Salomé nem sequer me perguntou se eu estaria disponível.</li><li>- Durante a sessão pude testar os exercícios do Caderno. Foi uma grande ajuda.</li></ul> <p>Obtive, novamente, um <i>feedback</i> positivo por parte dos formandos, apesar de ter estado com eles por pouco tempo.</p>

Semana 30 – 2 dias/16 horas	
<b>Dia 1 – 30/03/2015</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durante a manhã estive a fazer os últimos ajustes ao Caderno de exercícios antes de o apresentar à Salomé.</li> <li>- À tarde assisti a um <i>workshop</i> de maquilhagem destinado aos vendedores. Há já algum tempo que tinha pedido e ninguém colocou entraves, muito pelo contrário.</li> <li>- Quando acabou o <i>workshop</i> regressei ao Caderno.</li> <li>- A reunião com a Salomé ficou marcada para amanhã.</li> </ul>
<b>Dia 2 – 31/03/2015</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A reunião de balanço aconteceu de manhã. Eu estava ansiosa, mas correu bem. Em suma, o balanço do estágio foi positivo. A Salomé disse que “não começamos com o pé direito, mas acabámos com ele”. Foi o dia em que me deu mais e melhor <i>feedback</i> sem eu ter que pedir. Disse, com uma grande ênfase, que a evolução foi notória e que o importante não eram os resultados, mas o processo. Eu leio nas entrelinhas que o resultado não foi bom. Quanto ao relatório de Natal, disse que no Dpto. não o fariam da mesma forma, mas que a informação está lá e muito melhor do que nas outras versões que apresentei.</li> <li>- Pediu-me a opinião sobre o estágio e sobre a orientadora e fez o mesmo à Zoraida, que foi bastante positiva.</li> <li>- A Salomé falou na componente social; o facto de eu almoçar sozinha e não me juntar aos demais quando bebem café. Disse que é algo que eu deveria trabalhar porque é um factor importante num trabalho.</li> <li>- Agradeceram-me; disseram que foi muito importante a minha ajuda na altura do Natal.</li> <li>- No final, fizeram uma despedida relativamente calorosa e ofereceram-me presentes.</li> <li>- Durante a tarde falei muito com a Zoraida, acompanhei-a durante algum tempo e trocámos impressões. Pediu-me que deixasse pronta uma cópia do Caderno de exercícios para atestá-lo no próximo FIV.</li> <li>- Perguntei à Clara, a quem tinha dado uma cópia do Caderno para testar num grupo, como tinham corrido os exercícios. A Clara deu-me algumas dicas de melhoria e foi nisso que trabalhei o resto da tarde. Saí do escritório às 19 horas.</li> <li>- Em relação à formação contínua que disseram que eu acompanharia nas últimas três semanas do estágio, esta não teve lugar. Assisti apenas às observações em loja. Ou seja, não tive contacto com qualquer componente de formação contínua durante todo o estágio.</li> </ul>

## Anexo 2 – Plano de estágio

---





### Anexo 3 – Horário de estágio

---



16h/semana

Obs. Horário	Obs. Formação
	FIV + Loja Sim
	FIV + Loja Sim
não vem para compensar as semanas anteriores	
	FIV + Loja Sim
esteve doente	
	1 FIV NT
	1 FIV NT
	1 FIV NT
não vem para compensar a semana 17 Nov.	
	1 FIV NT
vem toda a semana	
	3 FIV NT
	6 FIV NT
	trabalhos faculdade
	trabalhos faculdade



# Horário de Estágio - Fabíola Lopes

Formação em Psicologia - 2023/2024

FIV folga

16h/semana

Calendário		cumprimento	
Total Dias	Total Horas	Total Dias	Total Horas
60	480	60	480

	2ªf	3ªf	4ªf	5ªf	6ªf	Total horas		Obs. Horário	Obs. Formação
sem 17	29-Dez	30-Dez	31-Dez	1-Jan	2-Jan	Dias	0		trabalhos faculdade
						Horas	0		
sem 18	5-Jan	6-Jan	7-Jan	8-Jan	9-Jan	Dias	2		caderno actividades
			8	8		Horas	16		
sem 19	12-Jan	13-Jan	14-Jan	15-Jan	16-Jan	Dias	2		relatório de natal
			8	8		Horas	16		
sem 20	19-Jan	20-Jan	21-Jan	22-Jan	23-Jan	Dias	3		relatório de natal FIV II (Loja do Sim/TPV) (obs.)
			8	8	8	Horas	24		
sem 21	26-Jan	27-Jan	28-Jan	29-Jan	30-Jan	Dias	0	Ausência	fecho mês - EV  FIV
						Horas	0		
sem 22	2-Feb	3-Feb	4-Feb	5-Feb	6-Feb	Dias	2		relatório de natal FIV II (Loja do Sim/TPV) (obs.)
			8	8		Horas	16		
sem 23	9-Feb	10-Feb	11-Feb	12-Feb	13-Feb	Dias	2		relatório de natal FIV II (Loja do Sim/TPV)
			8	8		Horas	16		
sem 24	16-Feb	17-Feb	18-Feb	19-Feb	20-Feb	Dias	3		FIV I + Loja do Sim
			8	8	8	Horas	24		
sem 25	23-Feb	24-Feb	25-Feb	26-Feb	27-Feb	Dias	2		Apresentação Relatório
			8	8		Horas	16		
sem 26	2-Mar	3-Mar	4-Mar	5-Mar	6-Mar	Dias	3		do relatório de Natal / conclus
			8	8	8	Horas	24		
sem 27	9-Mar	10-Mar	11-Mar	12-Mar	13-Mar	Dias	3		FIV I + Loja do Sim
			8	8	8	Horas	24		
sem 28	16-Mar	17-Mar	18-Mar	19-Mar	20-Mar	Dias	3		/ Caderno de exercícios / Assist
		8	8	8		Horas	24		
sem 29	23-Mar	24-Mar	25-Mar	26-Mar	27-Mar	Dias	3		e exercícios (conclusão) / relató
		8	8	8		Horas	24		
sem 30	30-Mar	31-Mar	1-Abr	2-Abr	3-Abr	Dias	2		ção de balanço de estágio/ work
	8	8				Horas	16		

#### Anexo 4 – Plano de sessão FIV

---



## Versão 1

Vendedores internos e externos

**Embrulhos:** não é um módulo obrigatório, incluir sempre que houver disponibilidade (de tempo e de

## Versão 2 - Proposta

---

Embrulhos: não é um módulo obrigatório, incluir sempre que houver disponibilidade (de tempo e de sala)

## Anexo 5 – Caderno de exercícios do Formador

---



El Corte Inglés

## Departamento de Formação

BriCor

TELECOR

Serviço de Telecomunicações



## **CADERNO DO FORMADOR**

**Processo Administrativo de Vendas**

**- Exercícios -**

SUPERCOR

CIUDERMEDRANC

## Índice

Informação de apoio aos exercícios .....	2
Parte 1 .....	3
I. Abertura de Terminal .....	3
II. Venda: pagamento em numerário .....	4
Quantia exacta .....	4
Troco .....	4
Quantidades .....	5
III. Venda: pagamento com o cartão El Corte Inglés .....	5
Identificação automática .....	6
Identificação manual .....	6
Cartão ECI provisório .....	6
IV. Venda: pagamento com cartão El Corte Inglés e numerário .....	7
V. Venda: pagamento com cartões bancários .....	8
Cartão bancário .....	8
Cartão bancário + numerário .....	8
VI. Venda: pagamento com cheque .....	9
Cheque aceite .....	9
Cheque recusado .....	9
VII. Venda: pagamento com vales ou cartões de promoção .....	10
VIII. Venda: pagamento com Cartão Presente .....	10
IX. Emissão de <i>ticket</i> presente .....	11
Ticket presente função 66 .....	11
Ticket presente no acto da venda .....	12
X. Troca por igual .....	12
XI. Devolução .....	12
Devolução em numerário .....	12
Devolução para cartão ECI .....	13
XII. Carta de Compras .....	13
XIII. Opções na venda .....	14
XIV. Fecho de terminal .....	15
Parte 2 .....	18
I. Reservas .....	18
II. Envio .....	19
III. Rescisão .....	19
IV. Formalização .....	20
V. Arranjos .....	20

Este Caderno de Exercícios destina-se ao Formador. Os exercícios propostos estão dirigidos para os cursos de Formação Inicial de Vendedores (FIV). O caderno é constituído por duas partes: a **Parte 1** está orientada para o módulo I e a **Parte 2** para o módulo II do curso. O caderno contém informação complementar de apoio à realização dos exercícios – Notas para o Formador. Auxilia na revisão de conteúdos.



## Informação de apoio aos exercícios

 **FICHA DE CLIENTE**



<b>Nome</b>	Maria Silva
<b>Telefone</b>	217 654 321
<b>Morada</b>	Avenida Portugal n.º 10 10.º andar 1069-413 Lisboa
<b>N.º Cartão de Cidadão</b>	501810285
<b>N.º Identificação Fiscal</b>	501810285
<b>Cartão El Corte Inglés</b>	600.833.0085.999936.015

 **FICHA DE CLIENTE**



<b>Nome</b>	Inês Mendonça (n.º 10010010)
<b>Telefone</b>	969 876 543
<b>Morada</b>	Rua Beatriz Costa n.º 12 3.º D 1600-170 Lisboa
<b>N.º Cartão de Cidadão</b>	501810285
<b>N.º Identificação Fiscal</b>	501810285
<b>Cartão El Corte Inglés</b>	600.833.0095.106829.094

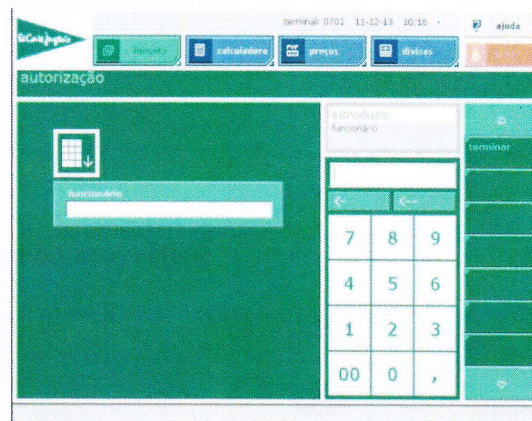
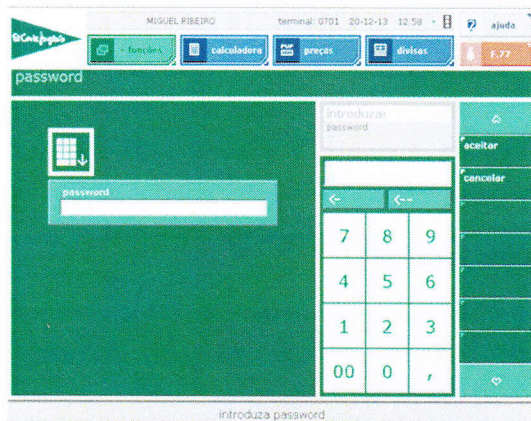
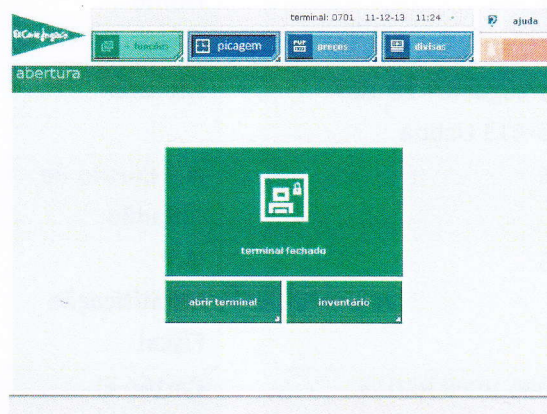
Dados para operações em Terminal	
N.º de Vendedor	88888888
Código pessoal	1234
N.º de envelope (fecho)	05402-3
N.º da carta de compra	498444



## Parte 1

O Vendedor chega à loja e é responsável pela abertura do terminal da sua área/corner. Como é o seu primeiro dia de trabalho sente-se nervoso e assustado por desempenhar aquela tarefa de tanta responsabilidade. Enganar-se-ia na contagem do dinheiro? Colocaria erradamente o seu número de funcionário e o código? Estas e outras questões surgem e deixam o Vendedor ainda mais nervoso. O Vendedor está pronto! Mas antes de abrir o terminal ainda precisa de picar o ponto.

### I. Abertura de Terminal

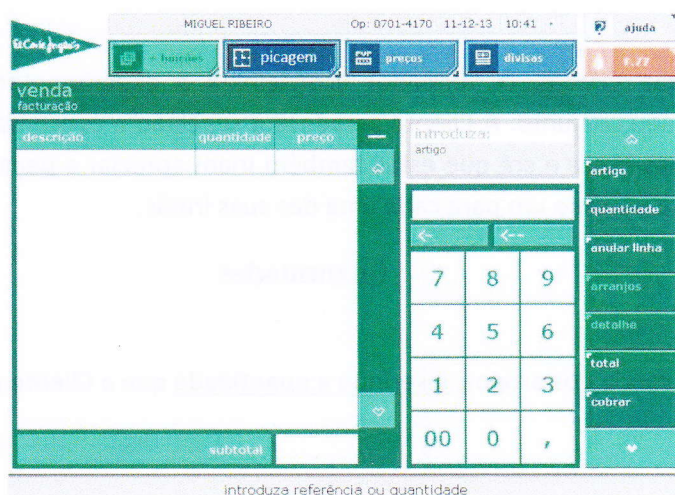


1. Realize a abertura do terminal, declarando os valores abaixo indicados:

<b>30 moedas</b>	<b>0,05€</b>
<b>14 moedas</b>	<b>0,10€</b>
<b>8 moedas</b>	<b>0,50€</b>
<b>10 moedas</b>	<b>1,00€</b>
<b>3 notas</b>	<b>5,00€</b>
<b>2 notas</b>	<b>10,00€</b>
<b>1 nota</b>	<b>20,00€</b>

**Total: 71,90€**

## II. Venda: pagamento em numerário



Começa o dia de venda! O Vendedor pica o ponto e está pronto e tem presente que deve solicitar o número de contribuinte para a factura, em todos os actos de venda terminada.

O dia mal começa e, após ter terminado as tarefas de manutenção da sua área/*corner*, o Vendedor depara-se com uma Cliente a dirigir-se ao seu balcão. A Cliente escolheu uma saia e pretende agora pagar o artigo.

### Quantia exacta

2. Realize a venda, sabendo que a Cliente efectuará o pagamento em numerário com a quantia exacta.

Artigos	Referências
SAIA	056.322.90671

Após ter pago a saia, a Cliente despede-se. Mas no momento em que se prepara para sair, vê uma camisa e um casaco que lhe chamam a atenção. Depois de ter experimentado as peças, dirige-se com o Vendedor ao terminal para pagá-las.

### Troco

3. Realize a venda, sabendo que a Cliente efectuará o pagamento com 120,00€.



Artigos	Referências
CAMISA	056.312.90557
CASACO	056.332.90373

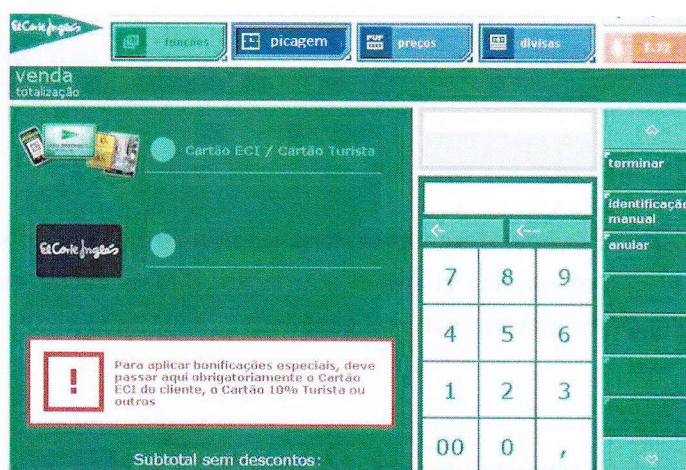
Ao observar a sua Cliente, o Vendedor aconselha-a a experimentar um lenço que julga complementar o seu conjunto. A Cliente agradece a sugestão e concorda com o Vendedor. Até se recorda das suas irmãs e crê que estas também iriam apreciar a peça. A Cliente leva os três lenços iguais, um para ela e um para cada uma das suas irmãs.

### Quantidades

4. Realize a venda dos artigos, inserindo a quantidade que a Cliente pretende levar.

Artigos	Referências
LENÇO	056.312.90474

### III. Venda: pagamento com o cartão El Corte Inglés



A manhã já vai a meio quando surge outra Cliente, a Sra. Maria Silva, com um par de calças para comprar. A Cliente é assídua da loja e possui, inclusive, o cartão El Corte Inglés.

### Identificação automática

5. Efectue a venda do artigo, cuja forma de pagamento será através do cartão El Corte Inglés. Confirme a assinatura da Cliente e emita a factura com número de contribuinte.

Recolha assinatura cliente




total compra	00,00
entrega em conta	00,00

aceitar
repetir
cancelar

prima aceitar quando a assinatura estiver concluída

El Corte Inglés

N.º Operação	Data	Hora
0140/08451183	17-03-2015	11:53
N.º Cartão	*****9936015	
Total compra	0,00	
Entrega em conta	0,00	
Débito em conta	0,00	

ASSINO, CONFORME COM A OPERAÇÃO

Artigos	Referências
CALÇAS	056.332.90340

A afluência de pessoas na loja começa a aumentar e o Vendedor já não tem mãos a medir para tantos clientes. Até que regressa a Sra. Maria Silva para pagar um *top* para a sua neta. Mas, de um momento para o outro, a banda magnética do cartão El Corte Inglés da Cliente deixa de funcionar.

### Identificação manual

6. Realize a venda dos artigos que a Cliente pretende levar, sabendo que:
- 6.1 A Cliente pretende levar duas unidades do mesmo *top*;
  - 6.2 A identificação do Cliente será manual;
  - 6.3 A Cliente não vai fazer a assinatura digital no *pinpad*.

Artigos	Referências
TOP	056.312.90458

### Cartão ECI provisório

7. Enquanto a Sra. Maria Silva vê outros artigos, chega outra cliente. É uma funcionária do El Corte Inglés que veio às compras. A funcionária, Inês Mendonça, precisa de um vestido de cerimónia que combine com uns sapatos que comprou uns dias antes. A Cliente já escolheu o vestido e dirige-se ao Vendedor para pagá-lo. Mas hoje a funcionária esqueceu-se do seu cartão El Corte Inglés em casa.



- 7.1 Efectue a venda do vestido, sabendo que a Cliente apresenta um cartão El Corte Inglés provisório. Conserve o talão e identifique-o como ex. 7. Emita a factura com número de contribuinte e os restantes dados adicionais.

Artigos	Referências
VESTIDO	056.342.90430

IV. Venda: pagamento com cartão El Corte Inglés e numerário

A funcionária vai embora e a Sra. Maria Silva continua a conversar com o Vendedor. A Cliente diz ao Vendedor que vai participar num evento bastante importante e precisa de uma blusa. Mas, como já está nos últimos dias do período de facturação do seu cartão e não pretende exceder o seu *plafond*, vai utilizar dois meios de pagamento: o cartão El Corte Inglés e dinheiro.

8. Efectue a venda da blusa que a Sra. Maria Silva pretende levar, sabendo que a Cliente pretende efectuar parte do pagamento com uma nota de 20,00€ e outra parte com cartão El Corte Inglés.

Artigos	Referências
BLUSA	056.312.90003

⇒ Nota para o Formador: neste exercício os participantes poderão optar por realizar a identificação manual do cliente ou automática.

## V. Venda: pagamento com cartões bancários



A Sra. Maria Silva encontra uma amiga de longa data na loja. A amiga gosta muito da blusa que a Sra. Maria Silva comprou e decide levar uma igual. A Cliente vai pagar com multibanco.

## Cartão bancário

9. Realize a venda do artigo, sabendo que o pagamento será feito através de um cartão bancário. Emita a factura com número de contribuinte.

A amiga da Sra. Maria Silva decide levar, também, uma túnica. E descobre que tem 25,00€ na carteira. Mas a túnica que pretende levar custa 41,87€.

## Cartão bancário + numerário

10. Registe o artigo, sabendo que a Cliente vai pagá-lo com os 25,00€ e o restante com multibanco.

Artigos	Referências
TÚNICA	056.312.90565



## VI. Venda: pagamento com cheque

Depois de a amiga sair, o Vendedor continuou a conversar com a Sra. Maria Silva e descobriu que a senhora terá o casamento do filho no Verão. E que todos os artigos que a Cliente tinha comprado até ao momento eram a pensar nesse evento. A senhora estava com sérios problemas em decidir o que usar. Felizmente, o Vendedor está cá para ajudá-la, e sugere um vestido comprido com lantejoulas. A Sra. Maria Silva adora a sugestão do Vendedor e experimenta o vestido. Enquanto está no provador, o Vendedor leva-lhe um vestido de tafetá que pensa que a Cliente gostará.

O primeiro vestido custa 58,45€ e a Sra. Maria Silva vai levá-lo. A Cliente recorda-se que tem cheques a expirar dentro de dois dias e decide usar um nesta compra.

## Cheque aceite

11. Efectue a venda do vestido cujo pagamento será com um cheque.

Artigos	Referências
VESTIDO LANTEJOULAS	056.342.90893

A Sra. Maria Silva também gostou do vestido e tafetá e vai aproveitar o outro cheque. Este vestido custa 84,37€.

## Cheque recusado

12. Efectue a venda do vestido, sabendo que a Cliente vai pagar com cheque.

Artigos	Referências
VESTIDO TAFETÁ	056.342.90885

⇒ Nota para o Formador: neste exercício o Formador deverá informar aos participantes que em formação os cheques com valor superior a 60,00€ não serão aceites, pelo que deverão efectuar o pagamento com outro meio.

## VII. Venda: pagamento com vales ou cartões de promoção

Ao conversar com a Sra. Maria Silva, o Vendedor apercebe-se de que o casamento será no final do Verão. Sabendo que as noites nessa altura do ano são mais frescas, o Vendedor propõe à senhora uma jaqueta de malha e cetim que combina com os dois vestidos. O artigo custa 53,49€ e a Cliente recorda-se que tem um vale de promoção no valor de 6,00€ a utilizar em compras superiores a 50,00€.



13. Realize a venda da jaqueta, sabendo que a Sra. Maria Silva pretende descontar o valor do vale na sua compra e que pagará o restante do valor da compra em dinheiro.

13.1 O Vendedor apercebe-se que, afinal, o vale está expirado.

Finalize a venda da Sra. Maria Silva com o cartão El Corte Inglés.

Artigos	Referências
JAQUETA	056.312.90995

⇒ Nota para o Formador: em formação os participantes terão que concluir a venda com cartão ECI, pelo que deverão **FACTURAR** para retornar ao ecrã de **IDENTIFICAÇÃO DE CLIENTE** para passar o cartão.



## VIII. Venda: pagamento com Cartão Presente

Seguindo o conselho do Vendedor quanto à jaqueta, a Sra. Maria Silva decide levar uma para a sua irmã e procura na carteira um cartão presente oferecido na altura do seu aniversário, mas no entanto desconhece o valor do cartão.



14. Realize a venda da jaqueta, sabendo que:

- 14.1 Deve consultar o saldo do cartão presente antes de proceder à venda do artigo;
- 14.2 O cartão presente da Sra. Maria Silva está com a banda magnética danificada mas a cliente não pretende descer até ao SAC. Conclua a venda com numerário. Conserve o talão e identifique-o com ex. 14.

⇒ Nota para o Formador: em formação, não é possível consultar o saldo do cartão presente nem realizar um pagamento com o mesmo; os participantes deverão concluir a venda com numerário.

IX. Emissão de *ticket* presente

Visto que se aproxima a data de aniversário da sua irmã, a Sra. Maria Silva decide que, talvez, seja melhor oferecer a jaqueta como presente.

***Ticket presente função 66***

15. Emita o *ticket* presente da jaqueta para a irmã da Sra. Maria Silva.

Use o talão do exercício anterior identificado como ex.14.

A Sra. Maria Silva achou o preço da jaqueta tão em conta que decidiu levar mais duas para oferecer a amigas.

**Ticket presente no acto da venda**

16. Realize a venda das duas jaquetas, emitindo no momento da venda um *ticket* presente para cada um dos artigos.

Conserve os *tickets* e identifique-os com **ex.16a** e **ex. 16b**, respectivamente.

X. Troca por igual

A Sra. Maria Silva despede-se, muito satisfeita com as suas compras.

Mais tarde uma das amigas da senhora vem à loja para trocar a jaqueta porque lhe está apertada e precisa de um tamanho acima. A Cliente faculta ao Vendedor o talão que acompanha a jaqueta. Consulte *ticket* presente **ex. 16a** do exercício anterior.

17. Efectue a troca do artigo por um com tamanho 42.

XI. Devolução

Trinta minutos mais tarde chega à loja a outra amiga da Sra. Maria Silva. Dirige-se ao Vendedor e diz-lhe que tinha recebido aquela oferta, mas que não fazia o seu estilo e que agora pretende devolvê-la para comprar algo mais ao seu gosto.

**Devolução em numerário**

18. A amiga da Sra. Maria Silva vive em Leiria e veio apenas passar uns dias com os seus filhos. Ela não reside em Lisboa e não lhe faz muito sentido ter um cartão de devolução. A senhora pergunta ao Vendedor se é possível devolver o valor da jaqueta em dinheiro. O Vendedor explica a situação ao chefe de área e solicita a sua autorização para efectuar a devolução sob estas condições. O chefe permite que a devolução seja feita em dinheiro.

Realize a devolução, sabendo que o Cliente traz um *ticket* presente. Consulte o *ticket* presente **ex. 16b** do exercício 16.

**Devolução para cartão ECI**

19. Depois de atender a amiga da Sra. Maria Silva, o Vendedor depara-se com mais uma devolução. Agora é a funcionária Inês Mendonça que comprou um vestido de cerimônia, mas que quando o experimentou com os sapatos que tinha, não gostou da combinação. Então, decidiu devolver o vestido para poder comprar outro.

19.1 Proceda à devolução do artigo, usando o talão identificado como ex.7 e sabendo que a Cliente efectuou o pagamento do vestido com cartão El Corte Inglés provisório. (ver anexo 1 – Autorização de Compra)

Artigos	Referências
VESTIDO	056.342.90430

⇒ Nota para o Formador: na devolução para cartão ECI com identificação manual, deverá na fase da devolução do montante digitar o número do cartão do cliente e validar em **CARTÃO**. Os participantes poderão optar por realizar uma devolução para cartão ECI através da identificação manual ou automática.

**XII. Carta de Compras**

O Vendedor fica satisfeito por ver que a funcionária não vem apenas para fazer uma devolução. Ela vem comprar uma série de artigos para casa. A funcionária, como conhece e gosta muito do serviço, usa a carta de compra.



20. Registe os artigos para a carta de compra.

Artigos	Referências
FRONHA TRAVESSEIRO	011.202.10123
JOGO LENÇÓIS	085.111.00029
EDREDÃO	085.111.00193



## XIII. Opções na venda

Com o dia quase a chegar ao fim, dirige-se ao Vendedor uma Cliente conhecida por ser muito indecisa. Ela traz consigo um par de calças, uma *t-shirt* e uma saia básica e vai efectuar o pagamento com 250,00€.

21. Registe todos os artigos que a Cliente pretende e avance para a etapa da cobrança.

21.1 As calças que a Cliente pretende levar estão em saldo (“venda com promoção”), e o preço agora é 50,00€. Altere o preço do artigo e avance para a cobrança sem efectuar o pagamento.

21.2 No momento do pagamento, a Cliente informa que afinal não vai levar as calças. Avance para a cobrança sem efectuar o pagamento.

21.3 A Cliente informa, agora, ao Vendedor que pretende levar mais uma *t-shirt* igual à que já escolhera. Avance para a cobrança sem efectuar o pagamento.

21.4 A Cliente resolve levar as calças. Avance para a cobrança sem efectuar o pagamento.

21.5 A Cliente pretende juntar às suas compras dois *tops* drapeados. Registe os artigos e avance para a cobrança sem efectuar o pagamento.

⇒ Nota para o Formador: nesta alínea, os participantes deverão inserir **QUANTIDADE**; no momento da emissão do *ticket* presente, deverão alterar a quantidade e carregar em **TICKET PRESENTE** e emitirá um *ticket* apenas para um dos artigos.

21.6 A Cliente prefere que um dos *tops* seja uma oferta um dos *tops*. Avance para a cobrança sem efectuar o pagamento.

Exercício continua na página seguinte

21.7 Por fim, a Cliente decide que não serão necessários dois *tops*, mas apenas o que é para oferta. Avance para a cobrança e efectue o pagamento como indicado no início do exercício.

⇒ Nota para o Formador: os participantes deverão recordar-se que ao **FACTURAR** estarão a apagar os *tickets* presente já elaborados, pelo que deverão elaborá-los novamente.

⇒ Nota para o Formador: neste exercício os participantes deverão recordar-se de solicitar o número de contribuinte na factura apenas no fim do exercício ou solicitá-la cada vez que procederem para a cobrança.

Artigos	Referências
CALÇAS	056.332.90134
T-SHIRT	056.312.90540
SAIA BÁSICA	056.322.90218
TOP	056.312.90029

MIGUEL RIBEIRO Op: 0701-4349 20-12-13 13:07

Total: 862,00€	
----------------	--



Remanescente	
30 moedas	0,05€
14 moedas	0,10€
8 moedas	0,50€
10 moedas	1,00€
3 notas	5,00€
2 notas	10,00€
1 nota	20,00€

<b>Total: 71,90€</b>
----------------------

Consultar **Informação de apoio aos exercícios** na página 2.

O dia finalmente chega ao fim! O Vendedor está cansado, mas satisfeito com a sua prestação em loja. Só resta uma tarefa e o dia fica completo: picar o ponto.

Exercício 1	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	1.10	1.11	1.12	1.13	1.14	1.15	1.16	1.17	1.18	1.19	1.20	1.21	1.22	1.23	1.24	1.25	1.26	1.27	1.28	1.29	1.30	1.31	1.32	1.33	1.34	1.35	1.36	1.37	1.38	1.39	1.40	1.41	1.42	1.43	1.44	1.45	1.46	1.47	1.48	1.49	1.50	1.51	1.52	1.53	1.54	1.55	1.56	1.57	1.58	1.59	1.60	1.61	1.62	1.63	1.64	1.65	1.66	1.67	1.68	1.69	1.70	1.71	1.72	1.73	1.74	1.75	1.76	1.77	1.78	1.79	1.80	1.81	1.82	1.83	1.84	1.85	1.86	1.87	1.88	1.89	1.90	1.91	1.92	1.93	1.94	1.95	1.96	1.97	1.98	1.99	2.00
Exercício 2	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9	2.10	2.11	2.12	2.13	2.14	2.15	2.16	2.17	2.18	2.19	2.20	2.21	2.22	2.23	2.24	2.25	2.26	2.27	2.28	2.29	2.30	2.31	2.32	2.33	2.34	2.35	2.36	2.37	2.38	2.39	2.40	2.41	2.42	2.43	2.44	2.45	2.46	2.47	2.48	2.49	2.50	2.51	2.52	2.53	2.54	2.55	2.56	2.57	2.58	2.59	2.60	2.61	2.62	2.63	2.64	2.65	2.66	2.67	2.68	2.69	2.70	2.71	2.72	2.73	2.74	2.75	2.76	2.77	2.78	2.79	2.80	2.81	2.82	2.83	2.84	2.85	2.86	2.87	2.88	2.89	2.90	2.91	2.92	2.93	2.94	2.95	2.96	2.97	2.98	2.99	3.00
Exercício 3	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	3.10	3.11	3.12	3.13	3.14	3.15	3.16	3.17	3.18	3.19	3.20	3.21	3.22	3.23	3.24	3.25	3.26	3.27	3.28	3.29	3.30	3.31	3.32	3.33	3.34	3.35	3.36	3.37	3.38	3.39	3.40	3.41	3.42	3.43	3.44	3.45	3.46	3.47	3.48	3.49	3.50	3.51	3.52	3.53	3.54	3.55	3.56	3.57	3.58	3.59	3.60	3.61	3.62	3.63	3.64	3.65	3.66	3.67	3.68	3.69	3.70	3.71	3.72	3.73	3.74	3.75	3.76	3.77	3.78	3.79	3.80	3.81	3.82	3.83	3.84	3.85	3.86	3.87	3.88	3.89	3.90	3.91	3.92	3.93	3.94	3.95	3.96	3.97	3.98	3.99	4.00
Exercício 4	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.8	4.9	4.10	4.11	4.12	4.13	4.14	4.15	4.16	4.17	4.18	4.19	4.20	4.21	4.22	4.23	4.24	4.25	4.26	4.27	4.28	4.29	4.30	4.31	4.32	4.33	4.34	4.35	4.36	4.37	4.38	4.39	4.40	4.41	4.42	4.43	4.44	4.45	4.46	4.47	4.48	4.49	4.50	4.51	4.52	4.53	4.54	4.55	4.56	4.57	4.58	4.59	4.60	4.61	4.62	4.63	4.64	4.65	4.66	4.67	4.68	4.69	4.70	4.71	4.72	4.73	4.74	4.75	4.76	4.77	4.78	4.79	4.80	4.81	4.82	4.83	4.84	4.85	4.86	4.87	4.88	4.89	4.90	4.91	4.92	4.93	4.94	4.95	4.96	4.97	4.98	4.99	5.00
Exercício 5	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8	5.9	5.10	5.11	5.12	5.13	5.14	5.15	5.16	5.17	5.18	5.19	5.20	5.21	5.22	5.23	5.24	5.25	5.26	5.27	5.28	5.29	5.30	5.31	5.32	5.33	5.34	5.35	5.36	5.37	5.38	5.39	5.40	5.41	5.42	5.43	5.44	5.45	5.46	5.47	5.48	5.49	5.50	5.51	5.52	5.53	5.54	5.55	5.56	5.57	5.58	5.59	5.60	5.61	5.62	5.63	5.64	5.65	5.66	5.67	5.68	5.69	5.70	5.71	5.72	5.73	5.74	5.75	5.76	5.77	5.78	5.79	5.80	5.81	5.82	5.83	5.84	5.85	5.86	5.87	5.88	5.89	5.90	5.91	5.92	5.93	5.94	5.95	5.96	5.97	5.98	5.99	6.00
Exercício 6	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6	6.7	6.8	6.9	6.10	6.11	6.12	6.13	6.14	6.15	6.16	6.17	6.18	6.19	6.20	6.21	6.22	6.23	6.24	6.25	6.26	6.27	6.28	6.29	6.30	6.31	6.32	6.33	6.34	6.35	6.36	6.37	6.38	6.39	6.40	6.41	6.42	6.43	6.44	6.45	6.46	6.47	6.48	6.49	6.50	6.51	6.52	6.53	6.54	6.55	6.56	6.57	6.58	6.59	6.60	6.61	6.62	6.63	6.64	6.65	6.66	6.67	6.68	6.69	6.70	6.71	6.72	6.73	6.74	6.75	6.76	6.77	6.78	6.79	6.80	6.81	6.82	6.83	6.84	6.85	6.86	6.87	6.88	6.89	6.90	6.91	6.92	6.93	6.94	6.95	6.96	6.97	6.98	6.99	7.00
Exercício 7	7.1	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6	7.7	7.8	7.9	7.10	7.11	7.12	7.13	7.14	7.15	7.16	7.17	7.18	7.19	7.20	7.21	7.22	7.23	7.24	7.25	7.26	7.27	7.28	7.29	7.30	7.31	7.32	7.33	7.34	7.35	7.36	7.37	7.38	7.39	7.40	7.41	7.42	7.43	7.44	7.45	7.46	7.47	7.48	7.49	7.50	7.51	7.52	7.53	7.54	7.55	7.56	7.57	7.58	7.59	7.60	7.61	7.62	7.63	7.64	7.65	7.66	7.67	7.68	7.69	7.70	7.71	7.72	7.73	7.74	7.75	7.76	7.77	7.78	7.79	7.80	7.81	7.82	7.83	7.84	7.85	7.86	7.87	7.88	7.89	7.90	7.91	7.92	7.93	7.94	7.95	7.96	7.97	7.98	7.99	8.00
Exercício 8	8.1	8.2	8.3	8.4	8.5	8.6	8.7	8.8	8.9	8.10	8.11	8.12	8.13	8.14	8.15	8.16	8.17	8.18	8.19	8.20	8.21	8.22	8.23	8.24	8.25	8.26	8.27	8.28	8.29	8.30	8.31	8.32	8.33	8.34	8.35	8.36	8.37	8.38	8.39	8.40	8.41	8.42	8.43	8.44	8.45	8.46	8.47	8.48	8.49	8.50	8.51	8.52	8.53	8.54	8.55	8.56	8.57	8.58	8.59	8.60	8.61	8.62	8.63	8.64	8.65	8.66	8.67	8.68	8.69	8.70	8.71	8.72	8.73	8.74	8.75	8.76	8.77	8.78	8.79	8.80	8.81	8.82	8.83	8.84	8.85	8.86	8.87	8.88	8.89	8.90	8.91	8.92	8.93	8.94	8.95	8.96	8.97	8.98	8.99	9.00
Exercício 9	9.1	9.2	9.3	9.4	9.5	9.6	9.7	9.8	9.9	9.10	9.11	9.12	9.13	9.14	9.15	9.16	9.17	9.18	9.19	9.20	9.21	9.22	9.23	9.24	9.25	9.26	9.27	9.28	9.29	9.30	9.31	9.32	9.33	9.34	9.35	9.36	9.37	9.38	9.39	9.40	9.41	9.42	9.43	9.44	9.45	9.46	9.47	9.48	9.49	9.50	9.51	9.52	9.53	9.54	9.55	9.56	9.57	9.58	9.59	9.60	9.61	9.62	9.63	9.64	9.65	9.66	9.67	9.68	9.69	9.70	9.71	9.72	9.73	9.74	9.75	9.76	9.77	9.78	9.79	9.80	9.81	9.82	9.83	9.84	9.85	9.86	9.87	9.88	9.89	9.90	9.91	9.92	9.93	9.94	9.95	9.96	9.97	9.98	9.99	10.00
Exercício 10	10.1	10.2	10.3	10.4	10.5	10.6	10.7	10.8	10.9	10.10	10.11	10.12	10.13	10.14	10.15	10.16	10.17	10.18	10.19	10.20	10.21	10.22	10.23	10.24	10.25	10.26	10.27	10.28	10.29	10.30	10.31	10.32	10.33	10.34	10.35	10.36	10.37	10.38	10.39	10.40	10.41	10.42	10.43	10.44	10.45	10.46	10.47	10.48	10.49	10.50	10.51	10.52	10.53	10.54	10.55	10.56	10.57	10.58	10.59	10.60	10.61	10.62	10.63	10.64	10.65	10.66	10.67	10.68	10.69	10.70	10.71	10.72	10.73	10.74	10.75	10.76	10.77	10.78	10.79	10.80	10.81	10.82	10.83	10.84	10.85	10.86	10.87	10.88	10.89	10.90	10.91	10.92	10.93	10.94	10.95	10.96	10.97	10.98	10.99	11.00
Exercício 11	11.1	11.2	11.3	11.4	11.5	11.6	11.7	11.8	11.9	11.10	11.11	11.12	11.13	11.14	11.15	11.16	11.17	11.18	11.19	11.20	11.21	11.22	11.23	11.24	11.25	11.26	11.27	11.28	11.29	11.30	11.31	11.32	11.33	11.34	11.35	11.36	11.37	11.38	11.39	11.40	11.41	11.42	11.43	11.44	11.45	11.46	11.47	11.48	11.49	11.50	11.51	11.52	11.53	11.54	11.55	11.56	11.57	11.58	11.59	11.60	11.61	11.62	11.63	11.64	11.65	11.66	11.67	11.68	11.69	11.70	11.71	11.72	11.73	11.74	11.75	11.76	11.77	11.78	11.79	11.80	11.81	11.82	11.83	11.84	11.85	11.86	11.87	11.88	11.89	11.90	11.91	11.92	11.93	11.94	11.95	11.96	11.97	11.98	11.99	12.00
Exercício 12	12.1	12.2	12.3	12.4	12.5	12.6	12.7	12.8	12.9	12.10	12.11	12.12	12.13	12.14	12.15	12.16	12.17	12.18	12.19	12.20	12.21	12.22	12.23	12.24	12.25	12.26	12.27	12.28	12.29	12.30	12.31	12.32	12.33	12.34	12.35	12.36	12.37	12.38	12.39	12.40	12.41	12.42	12.43	12.44	12.45	12.46	12.47	12.48	12.49	12.50	12.51	12.52	12.53	12.54	12.55	12.56	12.57	12.58	12.59	12.60	12.61	12.62	12.63	12.64	12.65	12.66	12.67	12.68	12.69	12.70	12.71	12.72	12.73	12.74	12.75	12.76	12.77	12.78	12.79	12.80	12.81	12.82	12.83	12.84	12.85	12.86	12.87	12.88	12.89	12.90	12.91	12.92	12.93	12.94	12.95	12.96	12.97	12.98	12.99	13.00
Exercício 13	13.1	13.2	13.3	13.4	13.5	13.6	13.7	13.8	13.9	13.10	13.11	13.12	13.13	13.14	13.15	13.16	13.17	13.18	13.19	13.20	13.21	13.22	13.23	13.24	13.25	13.26	13.27	13.28	13.29	13.30	13.31	13.32	13.33	13.34	13.35	13.36	13.37	13.38	13.39	13.40	13.41	13.42	13.43	13.44	13.45	13.46	13.47	13.48	13.49	13.50	13.51	13.52	13.53	13.54	13.55	13.56	13.57	13.58	13.59	13.60	13.61	13.62	13.63	13.64	13.65	13.66	13.67	13.68	13.69	13.70	13.71	13.72	13.73	13.74	13.75	13.76	13.77	13.78	13.79	13.80	13.81	13.82	13.83	13.84	13.85	13.86	13.87	13.88	13.89	13.90	13.91	13.92	13.93	13.94	13.95	13.96	13.97	13.98	13.99	14.00
Exercício 14	14.1	14.2	14.3	14.4	14.5	14.6	14.7	14.8	14.9	14.10	14.11																																																																																									

## Parte 2

### I. Reservas

O Vendedor regressa à loja e, depois de abrir o terminal, está pronto para atender os clientes.

A sua primeira cliente entra e começa por ver as blusas. O Vendedor aborda a cliente e logo se apercebe que se trata da cliente muito habitual, a Sra. Maria Silva, que pretende comprar uma camisa branca que viu quando passou na loja no dia anterior. Mas, a blusa específica que procura com o seu tamanho tinha sido vendida à noite. O Vendedor confirmou o *stock* em loja e logo informou à Cliente que a blusa com aquele tamanho estava, de facto, esgotada mas que chegaria nova mercadoria em dois dias. O Vendedor, imediatamente, apresentou alternativas à cliente; informou à cliente que poderia reservar o artigo assim que este chegasse e a Cliente seria contactada na mesma altura. A Cliente, muito satisfeita, aceitou a proposta do Vendedor.

Dois dias depois, chega a nova mercadoria e o Vendedor contacta a Sra. Maria Silva. A Cliente regressa à loja.

1. Efectue a reserva do artigo em terminal, sabendo que a cliente pretende pagar o artigo no momento da reserva. Conserve a nota de encomenda e identifique o talão como ex. 1.

Artigos	Referências
BLUSA	056.312.90078

Uma vez que o tamanho que a Cliente procura é um tamanho muito comum e com bastante procura, todas as outras camisas que agradam à cliente também não se encontram naquele tamanho. Então, a Cliente solicita ao Vendedor uma nova reserva de outro modelo de camisa. Mas, a Cliente está com alguma pressa e que traz consigo uma quantia reduzida de dinheiro que não cobre toda a despesa. O Vendedor propõe, então, a reserva do artigo à Cliente, mas que, ao contrário da anterior, poderia ser realizada deixando um sinal pago. A Cliente aceita.

2. Efectue a reserva do artigo pretendido, sabendo que a Cliente vai deixar um sinal de 20,00€. Conserve a nota de encomenda e identifique o talão como ex. 2.

Artigos	Referências
BLUSA VISCOSE	056.312.90417



Na data combinada para a recolha do artigo, a Sra. Maria Silva regressa à loja. Diz ao Vendedor que pensou melhor e afinal não vai levar a blusa de malha pela qual deixou um sinal de 20,00€.

6. Realize a rescisão do artigo. Consulte o talão identificado como ex. 2.

#### IV. Formalização

A Sra. Maria Silva informa ao Vendedor que vai levar a blusa que pagou na totalidade quando fez a reserva. Consulte o talão do exercício 1 identificado como ex.1.

7. Formalize em terminal a recolha da camisa da cliente.

#### V. Arranjos

A Sra. Maria Silva despede-se e entra uma nova Cliente.

É uma cliente que pretende comprar um par de calças para usar no escritório. Devido à sua estatura pequena, vão ser necessários arranjos às calças.

8. Proceda ao arranjo da peça em terminal, sabendo que esta necessita de subir a bainha, apertar dos lados e fechar os bolsos.

Artigos	Referências
<b>CALÇAS FATO</b>	056.312.90888

A Cliente vai ser madrinha de um baptismo e decide levar um conjunto para usar na festa. A Cliente opta por um conjunto de vestido e *blazer*.

9. Proceda ao arranjo dos artigos em terminal, sabendo que para o vestido será necessário subir a bainha e apertar dos lados e para o *blazer* será necessário subir as mangas e apertar na cintura.

Artigos	Referências
<b>CONJUNTO VESTIDO E BLAZER</b>	056.342.90794

⇒ Nota para o Formador: o Formador deverá informar os participantes de que quando se trata de um conjunto, este deverá seguir completo para o *atelier*, mesmo que não sejam necessários arranjos para todas as peças.

#### IV. Fontes de dados

#### V. Fontes de dados

## ANEXOS

El Corte Inglés



840095106829

## AUTORIZAÇÃO DE COMPRA

CARTÃO DE COMPRA Nº

600833 0095106829 094



6008330095106829094

VÁLIDA PARA A DATA :

SEXTA-FEI, 27 JUN. 2008

USO EXCLUSIVO NO CENTRO COMERCIAL :

LISBOA

### DADOS DO CLIENTE

CARTÃO: 0095106829 09

B.I.: 501810285

INÊS

MENDONÇA

R. BEATRIZ COSTA, 12-3DIR

1600 170 LISBOA

### DATOS DO CO-TITULAR

INÊS

MENDONÇA

R. BEATRIZ

COSTA, 12-3DIR

1600 170 LISBOA

B.I. 501810285

EMPRESA: 052 EL CORTE INGLES  
CENTRO : 0140 LISBOA

DATA : 27.06.08/HORA:17.02

ASSINATURA DO CLIENTE

DPTO. SERVIÇO AO CLIENTE

\* Este documento deve entregar-se ao vendedor quando realize a última compra.

## Anexo 6 – Caderno de exercícios do Formando

---



## Departamento de Formação



## Processo Administrativo de Vendas

### - Exercícios -

**Índice**

Informação de apoio aos exercícios .....	2
Parte 1 .....	3
I.Abertura de Terminal .....	3
II. Venda: pagamento em numerário .....	4
III.Venda: pagamento com o cartão El Corte Inglés .....	5
IV.Venda: pagamento com cartão El Corte Inglés e numerário .....	7
V. Venda: pagamento com cartões bancários .....	7
VI.Venda: pagamento com cheque .....	8
VII.Venda: pagamento com vales ou cartões de promoção .....	9
VIII.Venda: pagamento com Cartão Presente .....	9
IX.Emissão de <i>ticket</i> presente .....	10
X. Troca por igual .....	10
XI.Devolução .....	10
XII.Carta de compra .....	11
XIII.Opções na venda .....	12
XIV.Fecho de terminal .....	13
Parte 2 .....	15
I. Reservas.....	15
II. Envio .....	16
III. Rescisão .....	16
IV. Formalização .....	17
V. Arranjos.....	17



## Informação de apoio aos exercícios

**FICHA DE CLIENTE**



<b>Nome</b>	Maria Silva
<b>Telefone</b>	217 654 321
<b>Morada</b>	Avenida Portugal n.º 10 10.º andar 1069-413 Lisboa
<b>N.º Cartão de Cidadão</b>	501810285
<b>N.º Identificação Fiscal</b>	501810285
<b>Cartão EI Corte Inglés</b>	600.833.0085.999936.015

**FICHA DE CLIENTE**



<b>Nome</b>	Inês Mendonça (n.º 10010010)
<b>Telefone</b>	969 876 543
<b>Morada</b>	Rua Beatriz Costa n.º 12 3.º D 1600-170 Lisboa
<b>N.º Cartão de Cidadão</b>	501810285
<b>N.º Identificação Fiscal</b>	501810285
<b>Cartão EI Corte Inglés</b>	600.833.0095.106829.094

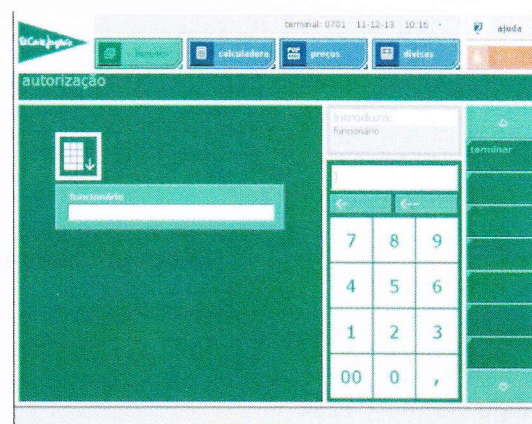
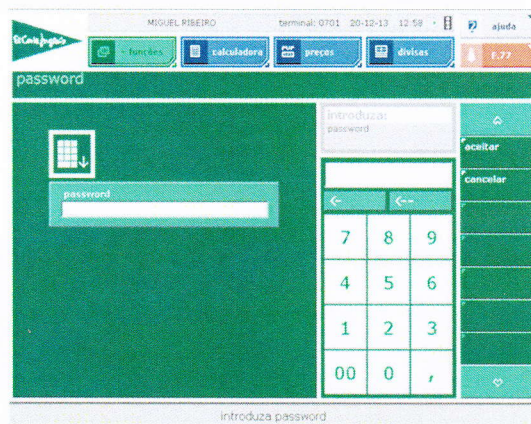
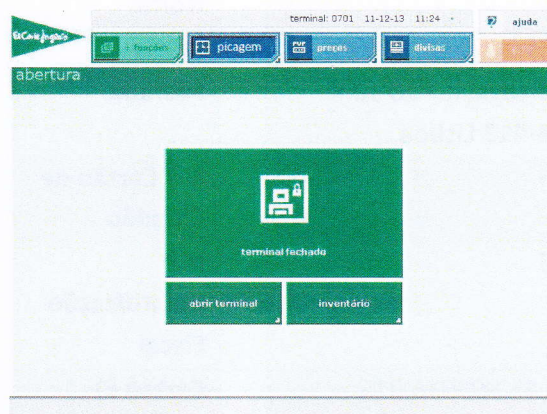
Dados para operações em Terminal	
<b>N.º de Vendedor</b>	88888888
<b>Código pessoal</b>	1234
<b>N.º de envelope (fecho)</b>	05402-3
<b>N.º da carta de compra</b>	498444



## Parte 1

O Vendedor chega à loja e é responsável pela abertura do terminal da sua área/corner. Como é o seu primeiro dia de trabalho sente-se nervoso e assustado por desempenhar aquela tarefa de tanta responsabilidade. Enganar-se-ia na contagem do dinheiro? Colocaria erradamente o seu número de funcionário e o código? Estas e outras questões surgem e deixam o Vendedor ainda mais nervoso. O Vendedor está pronto! Mas antes de abrir o terminal ainda precisa de picar o ponto.

### I. Abertura de Terminal



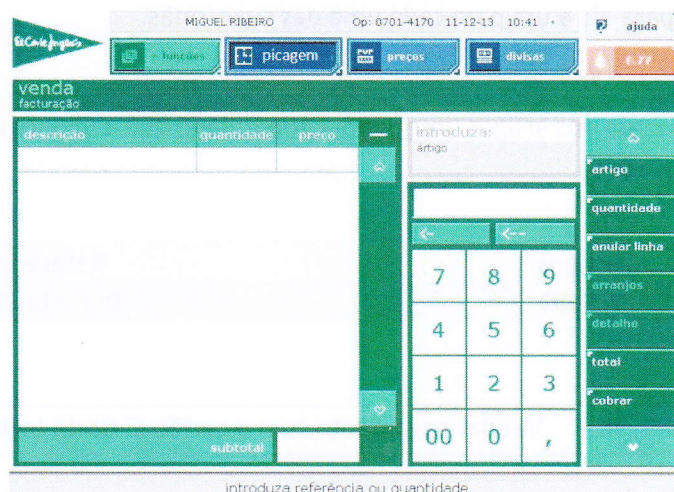
1. Realize a abertura do terminal, declarando os valores abaixo indicados:

<b>30 moedas</b>	<b>0,05€</b>
<b>14 moedas</b>	<b>0,10€</b>
<b>8 moedas</b>	<b>0,50€</b>
<b>10 moedas</b>	<b>1,00€</b>
<b>3 notas</b>	<b>5,00€</b>
<b>2 notas</b>	<b>10,00€</b>
<b>1 nota</b>	<b>20,00€</b>

**Total: 71,90€**



## II. Venda: pagamento em numerário



Começa o dia de venda! O Vendedor pica o ponto e está pronto e tem presente que deve solicitar o número de contribuinte para a factura, em todos os actos de venda terminada.

O dia mal começa e, após ter terminado as tarefas de manutenção da sua área/corner, o Vendedor depara-se com uma Cliente a dirigir-se ao seu balcão. A Cliente escolheu uma saia e pretende agora pagar o artigo.

- Realize a venda, sabendo que a Cliente efectuará o pagamento em numerário com a quantia exacta.

Artigos	Referências
SAIA	056.322.90671

Após ter pago a saia, a Cliente despede-se. Mas no momento em que se prepara para sair, vê uma camisa e um casaco que lhe chamam a atenção. Depois de ter experimentado as peças, dirige-se com o Vendedor ao terminal para pagá-las.

- Realize a venda, sabendo que a Cliente efectuará o pagamento com 120,00€.

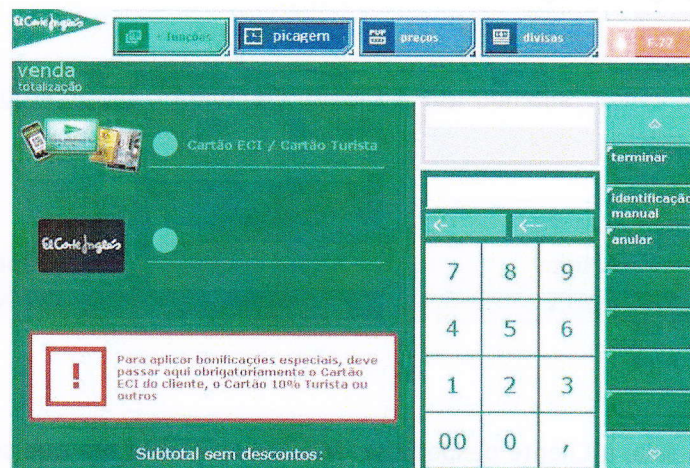
Artigos	Referências
CAMISA	056.312.90557
CASACO	056.332.90373

Ao observar a sua Cliente, o Vendedor aconselha-a a experimentar um lenço que julga complementar o seu conjunto. A Cliente agradece a sugestão e concorda com o Vendedor. Até se recorda das suas irmãs e crê que estas também iriam apreciar a peça. A Cliente leva os três lenços iguais, um para ela e um para cada uma das suas irmãs.

4. Realize a venda dos artigos, inserindo a quantidade que a Cliente pretende levar.

Artigos	Referências
LENÇO	056.312.90474

III. Venda: pagamento com o cartão El Corte Inglés



A manhã já vai a meio quando surge outra Cliente, a Sra. Maria Silva, com um par de calças para comprar. A Cliente é assídua da loja e possui, inclusive, o cartão El Corte Inglés.

5. Efectue a venda do artigo, cuja forma de pagamento será através do cartão El Corte Inglés. Confirme a assinatura da Cliente e emita a factura com o número de contribuinte.



Recolha assinatura cliente

total compra	00,00
entrega em conta	00,00

aceitar
repetir
cancelar

prima aceitar quando a assinatura estiver concluída

El Corte Inglés

N.Operação	Data	Hora
0140/08461183	17-03-2015	11:53
N. Cartão:*****9336015		

Total compra.....	0,00
Entrega em conta.....	0,00
Débito em conta.....	0,00

ASSINO, CONFORME COM A OPERAÇÃO

Artigos	Referências
CALÇAS	056.332.90340

A afluência de pessoas na loja começa a aumentar e o Vendedor já não tem mãos a medir para tantos clientes. Até que regressa a Sra. Maria Silva para pagar um *top* para a sua neta. Mas, de um momento para o outro, a banda magnética do cartão El Corte Inglés da Cliente deixa de funcionar.

6. Realize a venda dos artigos que a Cliente pretende levar, sabendo que:
  - 6.1 A Cliente pretende levar duas unidades do mesmo *top*;
  - 6.2 A identificação do Cliente será manual;
  - 6.3 A Cliente não vai fazer a assinatura digital no *pinpad*.

Artigos	Referências
TOP	056.312.90458

7. Enquanto a Sra. Maria Silva vê outros artigos, chega outra cliente. É uma funcionária do El Corte Inglés que veio às compras. A funcionária, Inês Mendonça, precisa de um vestido de cerimónia que combine com uns sapatos que comprou uns dias antes. A Cliente já escolheu o vestido e dirige-se ao Vendedor para pagá-lo. Mas hoje a funcionária esqueceu-se do seu cartão El Corte Inglés em casa.
  - 7.1 Efectue a venda do vestido, sabendo que a Cliente apresenta um cartão El Corte Inglés provisório. Conserve o talão e identifique-o como ex. 7. Emita a factura com número de contribuinte e os restantes dados adicionais.

Artigos	Referências
VESTIDO	056.342.90430

## IV. Venda: pagamento com cartão El Corte Inglés e numerário

A funcionária vai embora e a Sra. Maria Silva continua à conversa com o Vendedor. A Cliente diz ao Vendedor que vai participar num evento bastante importante e precisa de uma blusa. Mas, como já está nos últimos dias do período de facturação do seu cartão e não pretende exceder o seu *plafond*, vai utilizar dois meios de pagamento: o cartão El Corte Inglés e dinheiro.

8. Efectue a venda da blusa que a Sra. Maria Silva pretende levar, sabendo que a Cliente pretende efectuar parte do pagamento com uma nota de 20,00€ e outra parte com cartão El Corte Inglés.

Artigos	Referências
BLUSA	056.312.90003

## V. Venda: pagamento com cartões bancários



A Sra. Maria Silva encontra uma amiga de longa data na loja. A amiga gosta muito da blusa que a Sra. Maria Silva comprou e decide levar uma igual. A Cliente vai pagar com multibanco.

9. Realize a venda do artigo, sabendo que o pagamento será feito através de um cartão bancário. Emita a factura com número de contribuinte.

A amiga da Sra. Maria Silva decide levar, também, uma túnica. E descobre que tem 25,00€ na carteira. Mas a túnica que pretende levar custa 41,87€.

10. Registe o artigo, sabendo que a Cliente vai pagá-lo com os 25,00€ e o restante com multibanco.



Artigos	Referências
TÚNICA	056.312.90565

VI. Venda: pagamento com cheque

Depois de a amiga sair, o Vendedor continuou a conversar com a Sra. Maria Silva e descobriu que a senhora terá o casamento do filho no Verão. E que todos os artigos que a Cliente tinha comprado até ao momento eram a pensar nesse evento. A senhora estava com sérios problemas em decidir que tipo de indumentária usar. Felizmente, o Vendedor está cá para ajudá-la, e sugere um vestido comprido ornamentado com lantejoulas. A Sra. Maria Silva adora a sugestão do Vendedor e experimenta o vestido. Enquanto está no provador, o Vendedor leva-lhe um vestido de tafetá que pensa que a Cliente gostará.

O primeiro vestido custa 58,45€ e a Sra. Maria Silva vai levá-lo. A Cliente recorda-se que tem cheques a expirar dentro de dois dias e decide usar um nesta compra.

Pague por este cheque a utilizar em EUROS

Assinatura(s)

Local de Emissão

Ano Mês Dia

a ordem de

a quantia de EUROS

Z. Interbancária Número de Conta Número de Cheque Importância Tipo

00190102< 0296453910> 22+

É favor não escrever nem cancelar neste espaço

11. Efectue a venda do vestido cujo pagamento será com um cheque.

Artigos	Referências
VESTIDO LANTEJOULAS	056.342.90893

A Sra. Maria Silva também gostou do vestido e tafetá e vai aproveitar o outro cheque. Este vestido custa 84,37€.

12. Efectue a venda do vestido, sabendo que a Cliente vai pagar com cheque.

Artigos	Referências
VESTIDO TAFETÁ	056.342.90885

## VII. Venda: pagamento com vales ou cartões de promoção

Ao conversar com a Sra. Maria Silva, o Vendedor apercebe-se de que o casamento será no final do Verão. Sabendo que as noites nessa altura do ano são mais frescas, o Vendedor propõe à senhora uma jaqueta de malha e cetim que combina com os dois vestidos. O artigo custa 53,49€ e a Cliente recorda-se que tem um vale de promoção no valor de 6,00€ a utilizar em compras superiores a 50,00€.



13. Realize a venda da jaqueta, sabendo que a Sra. Maria Silva pretende descontar o valor do vale na sua compra e que pagará o restante do valor da compra em dinheiro.

13.1 O Vendedor apercebe-se que, afinal, o vale está expirado.

Finalize a venda da Sra. Maria Silva com o cartão El Corte Inglés.

Artigos	Referências
JACQUETA	056.312.90995

## VIII. Venda: pagamento com Cartão Presente

Seguindo o conselho do Vendedor quanto à jaqueta, a Sra. Maria Silva decide levar uma para a sua irmã e procura na carteira um cartão presente oferecido na altura do seu aniversário, mas no entanto desconhece o valor do cartão.



14. Realize a venda da jaqueta, sabendo que:

14.1 Deve consultar o saldo do cartão presente antes de proceder à venda do artigo;



- 14.2 O cartão presente da Sra. Maria Silva está com a banda magnética danificada mas a cliente não pretende descer até ao SAC. Conclua a venda com numerário. Conserve o talão e identifique-o com ex. 14.

IX. Emissão de *ticket* presente

Visto que se aproxima a data de aniversário da sua irmã, a Sra. Maria Silva decide que, talvez, seja melhor oferecer a jaqueta como presente.

15. Emita o *ticket* presente da jaqueta para a irmã da Sra. Maria Silva. Use o talão do exercício anterior identificado como ex. 14.

A Sra. Maria Silva achou o preço da jaqueta tão em conta que decidiu levar mais duas para oferecer a amigas.

16. Realize a venda das duas jaquetas, emitindo no momento da venda um *ticket* presente para cada um dos artigos. Conserve os *tickets* e identifique-os como ex. 16a e ex.16b, respectivamente.

X. Troca por igual

A Sra. Maria Silva despede-se, muito satisfeita com as suas compras.

Mais tarde uma das amigas da senhora vem à loja para trocar a jaqueta porque lhe estava apertada e precisava de um tamanho acima. A Cliente faculta ao Vendedor o talão que acompanha a jaqueta. Consulte o *ticket* presente ex.16a do exercício anterior.

17. Efectue a troca do artigo por um com tamanho 42.

XI. Devolução

Trinta minutos mais tarde chega à loja a outra amiga da Sra. Maria Silva. Dirige-se ao Vendedor e diz-lhe que tinha recebido aquela oferta, mas que não fazia o seu estilo e que agora pretende devolvê-la para comprar algo mais ao seu gosto.

18. A amiga da Sra. Maria Silva vive em Coimbra e veio apenas passar uns dias com os seus filhos. Ela não reside em Lisboa e não lhe faz muito sentido ter um cartão de devolução. A senhora pergunta ao Vendedor se é possível devolver o valor da jaqueta em dinheiro. O Vendedor explica a situação ao chefe de área e a sua autorização para efectuar a devolução sob estas condições. O chefe permite que a devolução seja feita em dinheiro.

Realize a devolução, sabendo que o Cliente traz um *ticket* presente. Consulte o *ticket* presente ex.16b do exercício 16.

19. Depois de atender a amiga da Sra. Maria Silva, o Vendedor depara-se com mais uma devolução. Agora é a funcionária Inês Mendonça que comprou um vestido de cerimônia, mas que quando o experimentou com os sapatos que tinha, não gostou da combinação. Então, decidiu devolver o vestido para poder comprar outro. A funcionária esqueceu-se do talão comprovativo da compra e o Vendedor guardou.

- 19.1 Proceda à devolução do artigo, usando o talão identificado como ex.7 e sabendo que a Cliente efectuou o pagamento do vestido com cartão El Corte Inglés provisório. (ver anexo 1 – Autorização de Compra)

Artigos	Referências
VESTIDO	056.342.90430

## XII. Carta de compra

O Vendedor fica satisfeito por ver que a funcionária não vem apenas para fazer uma devolução. Ela vem comprar uma série de artigos para casa. A funcionária, como conhece e gosta muito do serviço, usa a carta de compra.



20. Registe os artigos para a carta de compra.

Artigos	Referências
FRONHA TRAVESSEIRO	011.202.10123
JOGO LENÇÓIS	085.111.00029
EDREDÃO	085.111.00193



**XIII. Opções na venda**

Com o dia quase a chegar ao fim, dirige-se ao Vendedor uma Cliente conhecida por ser muito indecisa. Ela traz consigo um par de calças, uma *t-shirt* e uma saia básica e vai efectuar o pagamento com 250,00€.

21. Registe todos os artigos que a Cliente pretende e avance para a etapa da cobrança.
- 21.1 As calças que a Cliente pretende levar estão em saldo (“venda com promoção”), e o preço agora é 50,00€. Altere o preço do artigo e avance para a cobrança sem efectuar o pagamento.
- 21.2 No momento do pagamento, a Cliente informa que afinal não vai levar as calças. Avance para a cobrança sem efectuar o pagamento.
- 21.3 A Cliente informa, agora, ao Vendedor que pretende levar mais uma *t-shirt* igual à que já escolhera. Avance para a cobrança sem efectuar o pagamento.
- 21.4 A Cliente resolve levar as calças. Avance para a cobrança sem efectuar o pagamento.
- 21.5 A Cliente pretende juntar às suas compras dois *tops* drapeados. Registe os artigos e avance para a cobrança sem efectuar o pagamento.
- 21.6 A Cliente prefere que um dos *tops* seja uma oferta. Emita o *ticket* presente para um dos *tops*. Avance para a cobrança sem efectuar o pagamento.
- 21.7 Por fim, a Cliente decide que não serão necessários dois *tops*, mas apenas o que é para oferta. Avance para a cobrança e efectue o pagamento como indicado.

Artigos	Referências
<b>CALÇAS</b>	056.332.90134
<b>T-SHIRT</b>	056.312.90540
<b>SAIA BÁSICA</b>	056.322.90218
<b>TOP</b>	056.312.90029

The screenshot shows the 'fecho de terminal' (terminal closing) screen in the 'Contas Juntas' application. The top bar displays the user 'MIGUEL RIBEIRO', the date 'Op: 07/01-4349', and the time '20-12-13 13:02'. The top navigation bar includes icons for 'home', 'calculadora', 'precos', 'divisas', and 'ajuda'. The main table has columns for 'moeda', 'qtd', 'valor', and 'total'. The right side features a numeric keypad and a list of transaction types: 'moeda', 'quantidade', 'valor', 'anotar', 'anotar data', 'anotar lista', and 'total'.

22. Realize o fecho do terminal enviando os valores do Arqueio para caixa central e declarando os valores do Remanescente.

Arquivo	
2 notas	100,00€
1 nota	500,00€
2 cheques	60,00€
7 vales de promoção	6,00€

	Total: 862,00€
--	----------------

Remanescente	
30 moedas	0,05€
14 moedas	0,10€
8 moedas	0,50€
10 moedas	1,00€
3 notas	5,00€
2 notas	10,00€
1 nota	20,00€

**Total: 71,90€**

O dia finalmente chega ao fim! O Vendedor está cansado, mas satisfeito com a sua prestação em loja. Só resta uma tarefa e o dia fica completo: picar o ponto.



## Parte 2

### I. Reservas

O Vendedor regressa à loja e, depois de abrir o terminal, está pronto para atender os clientes.

A sua primeira cliente entra e começa por ver as blusas. O Vendedor aborda a cliente e logo se apercebe que se trata da cliente muito habitual, a Sra. Maria Silva, que pretende comprar uma camisa branca que viu quando passou na loja no dia anterior. Mas, a blusa específica que procura com o seu tamanho tinha sido vendida à noite. O Vendedor confirmou o *stock* em loja e logo informou à Cliente que a blusa com aquele tamanho estava, de facto, esgotada mas que chegaria nova mercadoria em dois dias. O Vendedor, imediatamente, apresentou alternativas à cliente; informou à cliente que poderia reservar o artigo assim que este chegasse e a Cliente seria contactada na mesma altura. A Cliente, muito satisfeita, aceitou a proposta do Vendedor.

Dois dias depois, chega a nova mercadoria e o Vendedor contacta a Sra. Maria Silva. A Cliente regressa à loja.

1. Efectue a reserva do artigo em terminal, sabendo que a cliente pretende pagar o artigo no momento da reserva. Conserve a nota de encomenda e identifique o talão como ex. 1.

Artigos	Referências
BLUSA	056.312.90078

Uma vez que o tamanho que a Cliente procura é um tamanho muito comum e com bastante procura, todas as outras camisas que agradam à cliente também não se encontram naquele tamanho. Então, a Cliente solicita ao Vendedor uma nova reserva de outro modelo de camisa. Mas, a Cliente está com alguma pressa e que traz consigo uma quantia reduzida de dinheiro que não cobre toda a despesa. O Vendedor propõe, então, a reserva do artigo à Cliente, mas que, ao contrário da anterior, poderia ser realizada deixando um sinal pago. A Cliente aceita.

2. Efectue a reserva do artigo pretendido, sabendo que a Cliente vai deixar um sinal de 20,00€. Conserve a nota de encomenda e identifique o talão como ex. 2.

Artigos	Referências
BLUSA VISCOSE	056.312.90417

A Cliente deseja, também, uma blusa de malha, mas o problema do tamanho mantém-se e a Cliente questiona o Vendedor se seria possível reservar a peça, mesmo sem deixá-la paga parcial ou totalmente. O Vendedor concorda.

3. Efectue a reserva em terminal da peça pretendida, sabendo que esta só será paga no acto da entrega. Conserve a nota de encomenda e identifique o talão com ex. 3.

Artigos	Referências
<b>BLUSA MALHA</b>	056.312.90235

## II. Envio

A Sra. Maria Silva deixa a loja satisfeita com as alternativas que o Vendedor apresentou.

Logo entrou outra cliente, a funcionária Inês Mendonça. Esta dirige-se ao Vendedor e expõe o seu problema; pretende um vestido comprido exposto em loja, mas como não seguirá para casa, não lhe será possível transportá-lo no momento. Quais seriam, então, as alternativas para este problema? O Vendedor sugere que a Cliente efectue a compra da peça e que a mesma seja enviada ao domicílio. A Cliente aceita a sugestão do Vendedor.

4. Realize a venda do artigo em questão, sabendo que a Cliente pretende que este lhe seja enviado para o domicílio e tem cartão El Corte Inglés.

Artigos	Referências
<b>VESTIDO ADORNOS</b>	056.342.90869

## III. Rescisão

Chegou a data de compromisso das reservas da Sra. Maria Silva. O Vendedor contacta a Cliente por telefone para dar seguimento à venda. A senhora informa ao Vendedor que optou por não comprar a blusa sem sinal.

5. Realize a rescisão da reserva da peça que a cliente já não pretende comprar. Use o talão identificado como ex. 3.

Na data combinada para a recolha do artigo, a Sra. Maria Silva regressa à loja. Diz ao Vendedor que pensou melhor e afinal não vai levar a blusa de malha pela qual deixou um sinal de 20,00€.

6. Realize a rescisão do artigo. Consulte o talão identificado como ex. 2.

## IV. Formalização

A Sra. Maria Silva informa ao Vendedor que vai levar a blusa que pagou na totalidade quando fez a reserva. Consulte o talão do exercício 1 identificado como ex.1.

7. Formalize em terminal a recolha da camisa da cliente.

## V. Arranjos

A Sra. Maria Silva despede-se e entra uma nova Cliente.

É uma cliente que pretende comprar um par de calças para usar no escritório. Devido à sua estatura pequena, vão ser necessários arranjos às calças.

8. Proceda ao arranjo da peça em terminal, sabendo que esta necessita de subir a bainha, apertar dos lados e fechar os bolsos.

Artigos	Referências
CALÇAS FATO	056.312.90888

A Cliente vai ser madrinha de um baptismo e decide levar um conjunto para usar na festa. A Cliente opta por um conjunto de vestido e *blazer*.

9. Proceda ao arranjo dos artigos em terminal, sabendo que para o vestido será necessário subir a bainha e apertar dos lados e para o *blazer* será necessário subir as mangas e apertar na cintura.

Artigos	Referências
CONJUNTO VESTIDO E BLAZER	056.342.90794

## ANEXOS



El Corte Inglés



840095106829

AUTORIZAÇÃO DE COMPRA

CARTÃO DE COMPRA Nº

600833 0095106829 094



6008330095106829094

VÁLIDA PARA A DATA :

SEXTA-FEI, 27 JUN. 2008

USO EXCLUSIVO NO CENTRO COMERCIAL :

LISBOA

DADOS DO CLIENTE

CARTÃO: 0095106829 09

B.I.: 501810285

INÊS

MENDONÇA

R. BEATRIZ COSTA, 12-3DIR

1600 170 LISBOA

DATOS DO CO-TITULAR

INÊS

MENDONÇA

R. BEATRIZ

COSTA, 12-3DIR

1600 170 LISBOA

B.I. 501810285

EMPRESA: 052 EL CORTE INGLES  
CENTRO : 0140 LISBOA

DATA : 27.06.08/HORA:17.02

ASSINATURA DO CLIENTE

*[Handwritten signature]*

DPTO. SERVIÇO AO CLIENTE

*[Handwritten signature]*

\* Este documento deve entregar-se ao vendedor quando realize a última compra.



## Anexo 7 – Relatório de Natal

---

## RELATÓRIO DE NATAL 2013/14

O presente relatório contempla a análise de dados <sup>1</sup>relativos aos anos de 2013 e 2014, no que respeita à Formação Inicial de Vendedores (FIV) assegurada no período de Natal. O denominado período de Natal compreende as datas 21 de Outubro a 4 de Dezembro de 2013 e 13 de Outubro a 10 de Dezembro de 2014.

A tabela (**Fig. 1**) abaixo apresentada indica os dados dos cursos concebidos pelo Dpto. de Formação do El Corte Inglés (ECI) aos funcionários no período de Natal. Os cursos em questão são cursos de formação inicial a vendedores e outros funcionários do ECI. São eles: FIV Natal (cursos de 16 horas que contemplam os módulos obrigatórios - PRP, Plano de Segurança, Tema Empresa e TPV), Formação de Integração e Formação no Posto de Trabalho de trabalhadores de Empresas de Trabalho Temporário (FPT – ETT). A tabela inclui o número de acções por curso, o número de participantes de cada acção, o número de horas por curso, o número de horas de formação presencial, interactiva (Aul@eci) e formação no posto de trabalho e, ainda, o volume total de formação de cada curso.

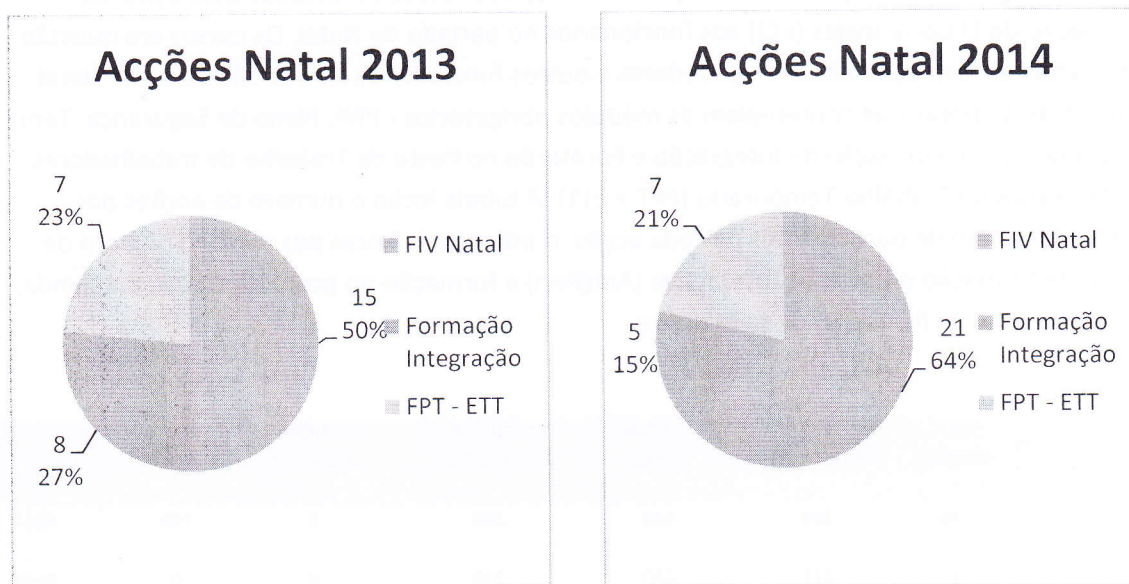
CURSO	N.º ACÇÕES	N.º PARTICIPANTES	N.º HORAS / CURSO	N.º HORAS PRESENCIAL	N.º HORAS AUL@ECI	N.º HORAS PT	VOLUME FORMAÇÃO
<b>2013</b>	<b>30</b>	<b>300</b>	<b>530</b>	<b>266</b>	<b>9</b>	<b>255</b>	<b>4857</b>
FIV Natal	15	228	240	240	0	0	3648
Formação Integração	8	29	283	26	9	248	1166
FPT - ETT	7	43	7	0	0	7	43
<b>2014</b>	<b>33</b>	<b>365</b>	<b>447</b>	<b>324</b>	<b>20</b>	<b>103</b>	<b>5245</b>
FIV Natal	21	318	324	324	0	0	4940
Formação Integração	5	22	116	0	20	96	280
FPT - ETT	7	25	7	0	0	7	25

**Fig. 1**

- No período representado (Natal), realizaram-se, nos anos de 2013 e 2014, 31 e 33 acções, respectivamente (**Fig. 1**).
- A parte mais considerável das acções trata-se, efectivamente, de FIV Natal (50% em 2013 e 64% em 2014) e o restante divide-se em Formação Integração (27% em 2013 e 15% em 2014) e FPT- ETT (23% em 2013 e 21% em 2014 (**Fig. 2 e 3**)).

<sup>1</sup> Os dados utilizados foram recolhidos dos seguintes documentos: Estatística Lisboa 2014; Estatística FIVs; Formação Inicial de Natal; Formação Pessoal Externo; Cronograma de Integrações – Campanha Natal 2013; Cronograma de Integrações - Campanha Natal 2014.

- A formação realizada em sala apresenta um número mais elevado de formação presencial (266 horas em 2013 e 324 em 2014) comparativamente à formação interactiva – Aul@eci (9 horas em 2013 e 20 em 2014) (**Fig. 1**).
- O número de horas de formação no posto de trabalho é mais elevado em 2013 (255 horas) face a 2014 (103 horas) (**Fig. 1**).



**Fig. 2 e 3**

- ❖ Como se pode verificar pelos dados acima referidos, de facto, a Formação Inicial de Vendedores do período de Natal tem um peso bastante significativo em relação aos outros cursos assegurados no mesmo período. Pelo que, o presente relatório incidir-se-á na análise da informação relativa a essa formação. Serão analisados dados como o volume de formação, o número de acções, os participantes e as divisões da empresa nas quais os participantes integram após a formação.

DATA	Nº ACÇÕES	TOTAL PARTIC.	INTERNOS	EXTERNOS	HORAS/ACÇÃO	VOLUME
<b>2013</b>	<b>15</b>	<b>228</b>	<b>162</b>	<b>66</b>	<b>240</b>	<b>3648</b>
Out	2	31	18	13	32	496
Nov	10	147	94	53	160	2352
Dez	3	50	50		48	800
<b>2014</b>	<b>21</b>	<b>318</b>	<b>223</b>	<b>95</b>	<b>324</b>	<b>4940</b>
Out	3	49	32	17	48	784
Nov	9	132	85	47	132	1964
Dez	9	137	106	31	144	2192

Fig. 4

## FIV NATAL 2013/14

### 1.1 Volume e Acções

- O volume de formação é maior em 2014 em relação a 2013 (Fig. 4 e 5), visto que o número de horas de formação aumentou, bem como o número de participantes.
- Em 2014 o período de Natal foi mais longo, tendo iniciado mais cedo e terminado mais tarde. Logo, o número de acções em 2014 aumentou face a 2013.
- O maior número de acções de formação concentra-se no mês de Novembro, em ambos os anos, porém houve um aumento de acções em 2014 nos meses de Outubro e Dezembro comparativamente a 2013, especialmente em Dezembro (Fig. 6 e 7).
- Em 2013, em 1380<sup>2</sup> acções de formação decorridas ao longo do ano, 25 (2%) foram FIV e 15 (1%) FIV de Natal (Fig. 8); em 2014, em 1433 acções de formação decorridas ao longo do ano, 27 (2%) foram FIV e 19 (1%) FIV de Natal (Fig. 9).
- Em 2014 ocorreu um maior número de acções, no geral, bem como nos cursos FIV e FIV Natal. Porém ambos os anos contaram com uma percentagem idêntica, sendo que apenas 3% da formação é dedicada à integração de novos vendedores (Fig. 8 e 9).

<sup>2</sup> Fonte: Estatística Lisboa 2014



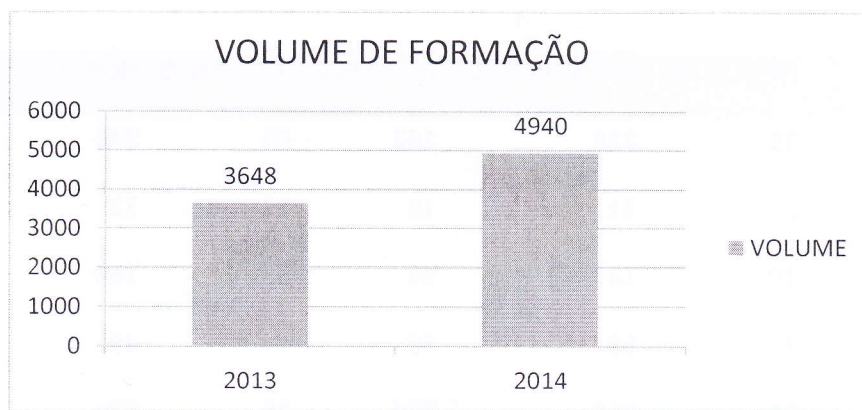


Fig. 5

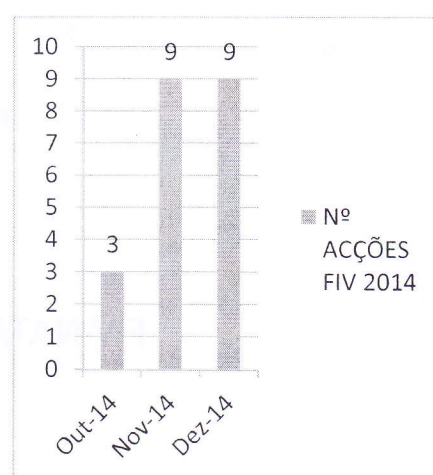
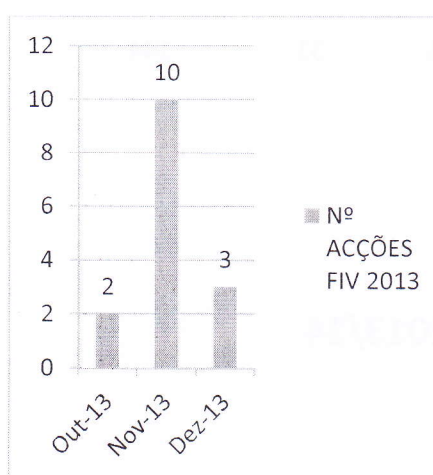


Fig. 6 e 7

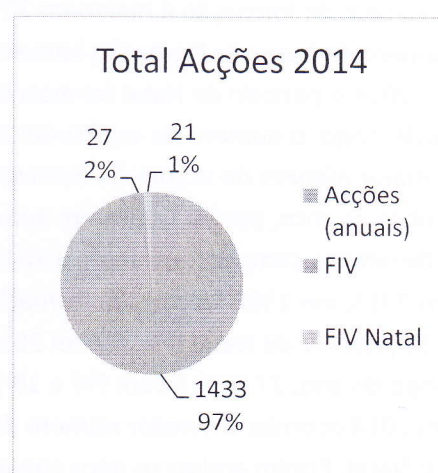
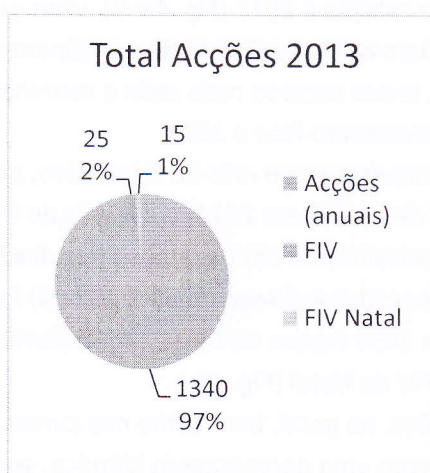
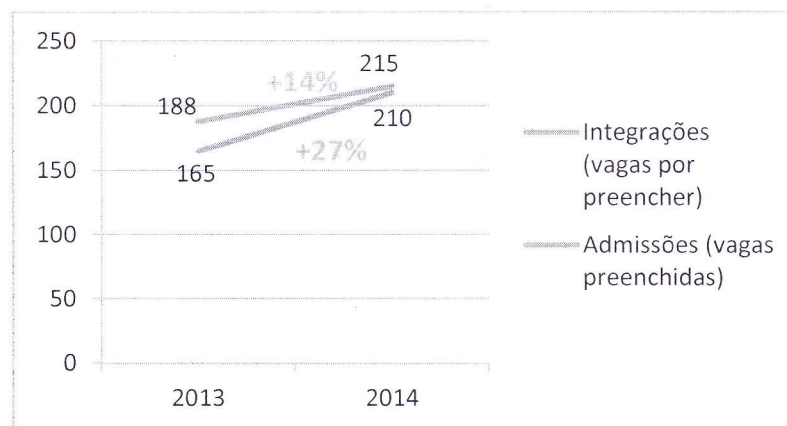


Fig. 8 e 9

- ❖ Uma breve leitura quanto às características dos grupos participantes na formação confirma que, apesar dos grupos de formação serem, em média, menores em 2014 (15,1 comparativamente a 15,2 em 2013), há uma maior discrepância no número de pessoas por grupo; em 2013 o número de pessoas por grupo é mais homogêneo, estando presentes em cada sessão uma média de 15 pessoas, sendo que o menor grupo incluía 7 pessoas e o maior incluía 22 pessoas; em 2014 a média de participantes na formação também rondou as 15 pessoas, no entanto, os grupos foram mais divergentes, no sentido em que o menor grupo incluía apenas 3 pessoas e o maior incluía 30 pessoas em sala.

## 1.2 Integrações

- De acordo com os cronogramas de Natal, estavam determinados 188 integrações de funcionários em 2013 e 215 em 2014, o que significa que ocorreu um aumento de necessidades de integração de 14% (**Fig. 10**) – ver **anexo 1 e 2**.
- O número de admissões (vagas preenchidas) aumentou 27% de 2013 para 2014, no entanto, o primeiro ano apresenta uma maior lacuna por colmatar, pois das 188 integrações necessárias, 165 foram concretizadas, o que significou uma quebra de 12% face à quebra de 2% do ano seguinte (**Fig. 10**).



**Fig. 10**

### 1.3 Participantes internos vs. Participantes externos

- Quanto aos participantes da formação, verifica-se que ocorreu um aumento geral no ano de 2014, pois tanto o número de participantes internos como externos aumentou. Verifica-se, ainda, que a maioria dos participantes trata-se de participantes contratados pela empresa, ou seja, internos (**Fig. 11**).
  - Os participantes externos da formação são, no geral, funcionários de Marcas: 100% em 2013 e 77% em 2014 (**Fig. 12 e 13**).
  - De acordo com os documentos “Cronograma de Integrações – Campanha de Natal 2013”, 100% dos participantes externos do FIV Natal de 2013 eram funcionários de Marcas. Nesse ano, os funcionários do SAC foram contratados pelo ECI, pelo que integravam nos 162 participantes internos (6 pessoas) – ver **anexo 1**.
  - Em 2014, dos 95 participantes externos do FIV Natal, 22 pessoas (23%) eram contratadas por Empresas de Trabalho Temporário (ETT), incluindo 12 pessoas para SAC, e as restantes (77%) pertenciam a Marcas - ver **anexo 2**.
- ❖ É de salientar que um maior número de pessoas (43 em 2013 e 49 em 2014, no total) foi contratado por ETT, no entanto, apenas 22 desses contratados em 2014 assistiram, efectivamente, a FIV, sendo que as restantes dividiram-se entre a Formação de Integração na Aul@ECI e a Formação no Posto de Trabalho.

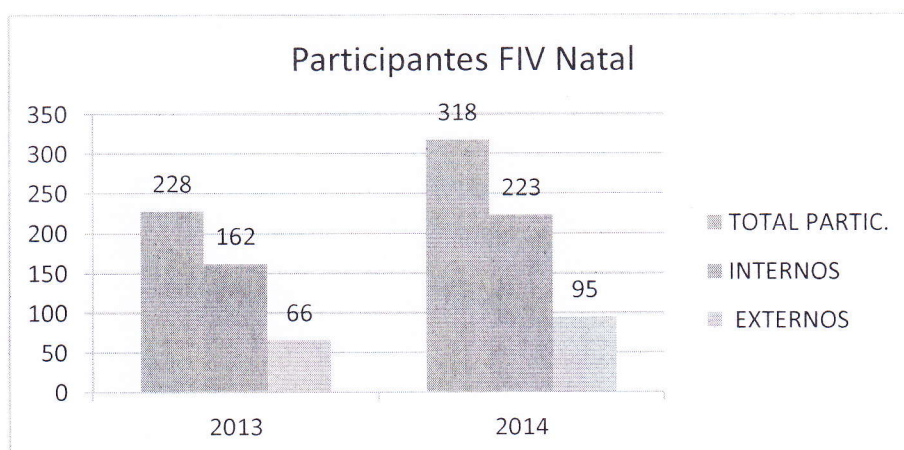


Fig. 11



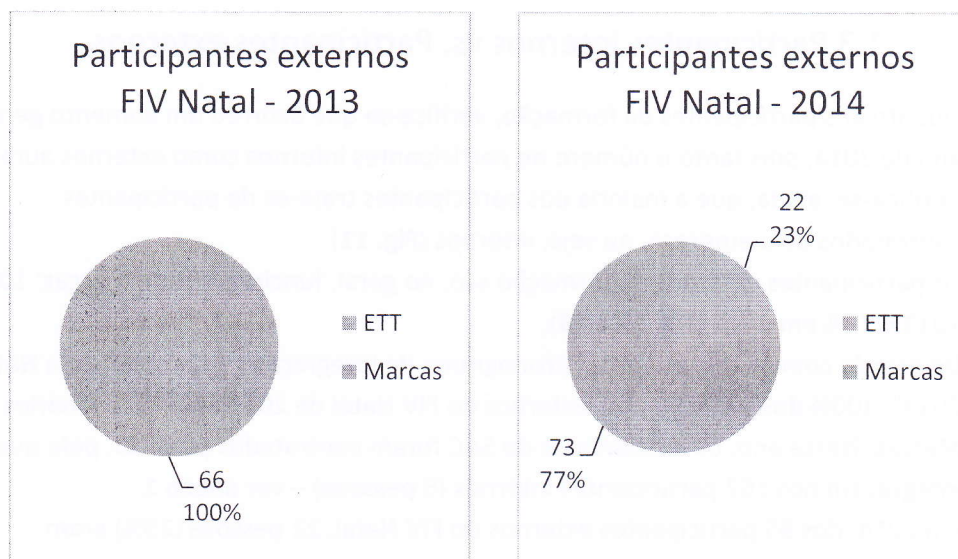


Fig. 12 e 13

## 1.4 Divisões

- As divisões com maior volume de formação em ambos os anos são as divisões: 02, 16, 37, 22 e SAC (Fig. 11 e 12).
- Em 2013, as divisões que apresentaram um maior número de participantes em FIV Natal foram: a Divisão 37 com 30%, seguida da Divisão 16 com 26% e a Divisão 02 com 19%. Por outro lado, as divisões com menor número de participantes foram: a Divisão 22 com 14% e SAC com 4%.
- Em 2014, as divisões que apresentaram um maior número de participantes em FIV Natal foram: a Divisão 16 com 27%, seguida da Divisão 37 com 20% e a Divisão 02 com 15%. Por outro lado, as divisões com menor número de participantes foram: a Divisão 22 com 10% e SAC com 6%.
- Outras divisões, aqui designadas como “Outros”, perfazem um total de 7% em 2013 e 23% em 2014 das divisões com participantes na formação de Natal. São divisões cuja presença de participantes na formação de Natal é menos significativa em ambos os anos.
- Em 2014 houve uma maior variedade de divisões cujos funcionários assistiram à formação para além das divisões com maior presença habitual.

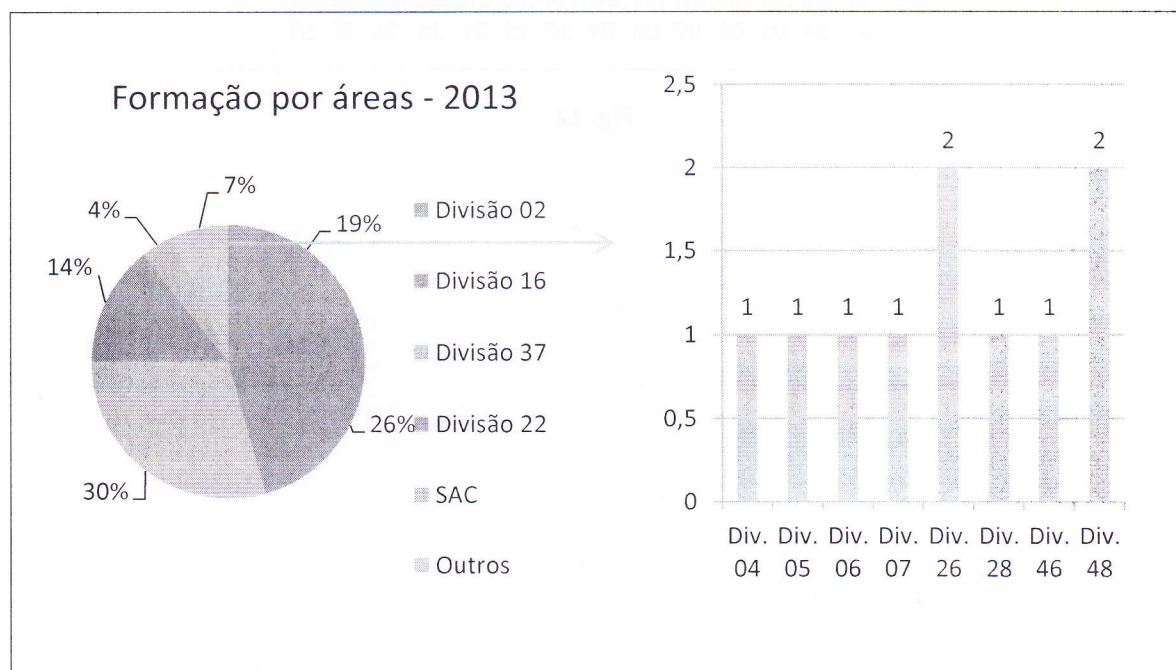
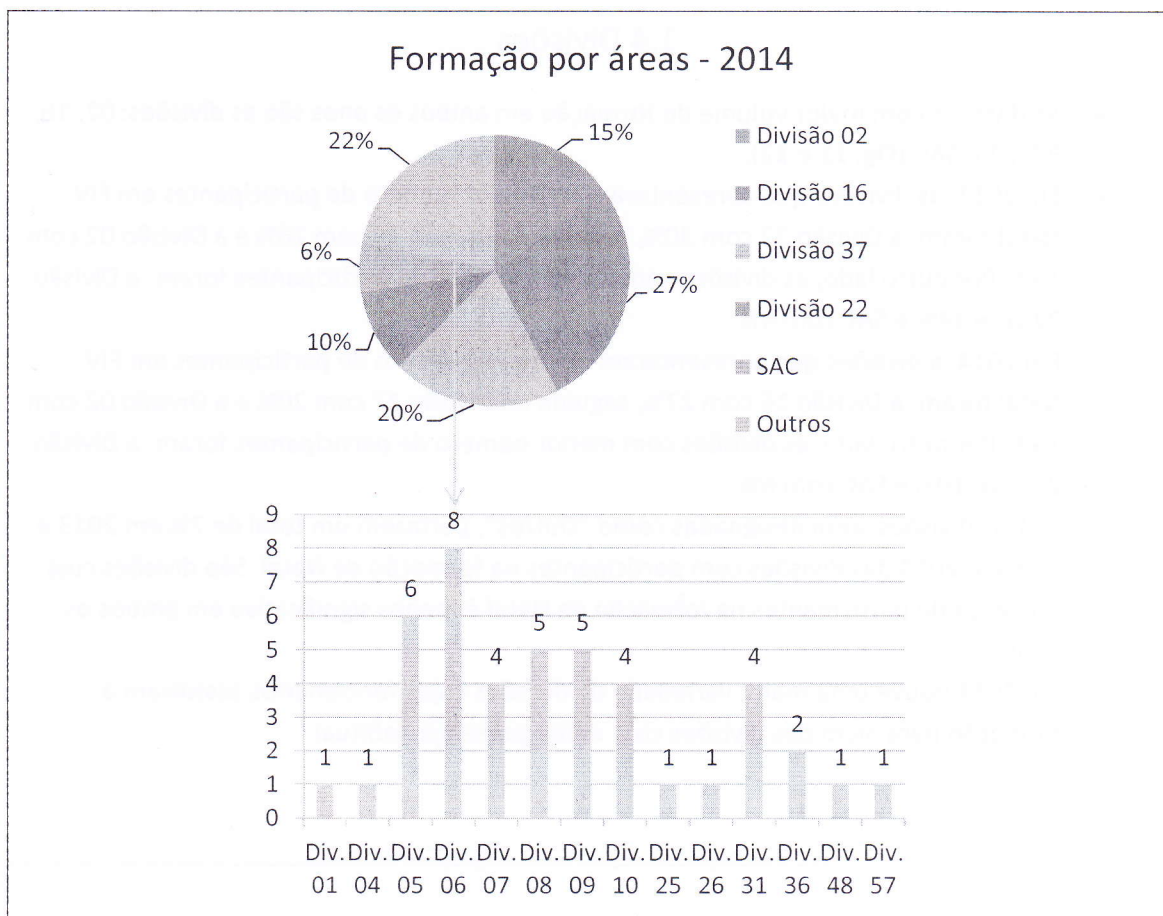


Fig. 11



**Fig. 12**

### NOTAS:

- ❖ Os números/dados são diferentes em cada ficheiro, apesar de não ser por uma margem muito acentuada. Sem justificação encontrada.
- ❖ A criação de uma designação/nomenclatura única para cada item facilitaria a pesquisa.
- ❖ A organização de uma legenda para cada item ao alcance de todos os funcionários do departamento facilitaria a elaboração de ficheiros e documentos.
  
- ❖ Houve alguma dificuldade em interpretar os participantes da formação, nomeadamente os externos contratados por empresas de trabalho temporário. Há discrepâncias, principalmente, no que respeita ao ficheiro “Formação Pessoal Externo” que não oferece a informação completa e discriminada acerca dos participantes de formação. Por exemplo, se os funcionários são, de facto, contratados através de empresas de trabalho temporário ou por marcas externas.
- ❖ Para obter dados mais detalhados, houve a necessidade de contrapor os documentos “Estatística Lisboa 2014” e o “Cronograma de integrações 2014” e analisar as diferentes situações isoladamente.
- ❖ Para identificar as áreas com maior número de funcionários a participar em FIV, foi necessário recorrer ao documento “Formação Inicial Natal”. No entanto, constatou-se que o número de pessoas contempladas nesse mesmo documento diferenciava do número de pessoas contempladas no documento “Estatística Lisboa 2014” (e.g.: em 2013, 149 funcionários de acordo com “Formação Inicial Natal” e 228 de acordo com “Estatística Lisboa 2014”).



[illegible]

Total	11	6	16	27	20	32	8	25	25
145	11	6	16	27	20	32	8	25	25

[illegible]

Total	48	8	8	4	9	2	2	6	6	2	2	6	6	7	7	0	0	1	1	2	2	2	2	0	0		7	7	2	2	2	2
-------	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--	---	---	---	---	---	---

Total	188
-------	-----



Cronograma de Integrações/Formação - Campanha de Natal 2014

## Integrações com FIV - 2 dias

	Setembro				Outubro				Novembro				Dezembro							
Integração	15-Set	22-Set	06-Out	12-Out	13-Out	20-Out	21-Out	23-Out	27-Out	10-Nov	17-Nov	18-Nov	24-Nov	25-Nov	01-Dez	02-Dez	03-Dez	04-Dez	10-Dez	25-Dez
Dia/Semana	2ª	2ª	2ª	D	2ª	2ª	3ª	5ª	2ª	2ª	2ª	2ª	2ª	3ª	2ª	3ª	4ª	5ª	4ª	

ECL - (DIV)					Total
37	6	19	8	14	47
22				19	19
2				10	30
				20	
16		12		14	41
				15	
31	2		2		4
Piso 1					4
Piso 2					4
Piso 3					9
DVD - Adm.					
DVD - Prod.					
DVD - Cliente					
		3		3	8
				2	

ETT (Dep)	0	0	2	12	0	6	2	3	0	36	8	31	29	20	17	166
SAC	por semana															Total
	0			12						44						12
Magos Div 31			2											12		2
Magos Div37					1		2									5
Div 16 Repos.					8											8
PPV		0													0	Flexplan
Alcochete	3	4	2	6	7											22
	3	4	2	0	2	6	0	8	8	2	0	0	0	12	0	49
	2014															2013
	215															188
	Dif															14%